



**RITA DOS ANJOS
GOMES MARTINS
SIMÕES**

**A CIDADANIA INFANTIL: UMA CONQUISTA DAS
CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2010

**RITA DOS ANJOS
GOMES MARTINS
SIMÕES**

**A CIDADANIA INFANTIL: UMA CONQUISTA DAS
CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado sob a orientação científica da Doutora Rosa Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Natália Fernandes
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Rosinha e à Bela. A vossa incansável batalha por um mundo mais justo impele-me a ir além, sonhar mais, fazer melhor.

Aos colegas e professores do Mestrado, com quem muito aprendi.

À minha família e amigos. Por acreditarem em mim, sempre.

Obrigada.

palavras-chave

Exclusão social, invisibilidade das crianças, políticas locais, participação infantil

resumo

A globalização provocou a alteração dos espaços de decisão e, actualmente, são algumas das entidades supranacionais, como por exemplo, a União Europeia, as Nações Unidas e a OCDE que definem estratégias orientadoras nos assuntos mais urgentes da vida dos países e dos seus cidadãos.

É nesta conjuntura que a luta pelos direitos das crianças, especialmente, pelo direito à participação se desenvolve. Se por um lado verificamos a disponibilidade do Estado para delegar e desenvolver políticas concertadas o que poderia beneficiar a visibilidade da infância, por outro lado, todas as entidades públicas estão mais centradas na obtenção dos resultados desejados pelo Estado.

Assim, apercebemo-nos da continuada invisibilidade das crianças nas diversas esferas por onde se movem, especialmente, no que diz respeito à questão tão pertinente e premente do direito à participação.

Por essa razão decidimos realizar este estudo de caso, procurando reflectir sobre um projecto desenvolvido numa Escola que procurou envolver as suas crianças e jovens, garantindo que as suas vozes e opiniões eram ouvidas e tidas em consideração, tornando-os actores de um projecto de mudança.

keywords

Social exclusion, children invisibility, local politics, child participation

abstract

Globalization has caused the change of the decision of spaces and, nowadays, they are some of the supranational entities, such as, the European Union, United Nations and the OCDE that define orienting strategies in the most urgent matters of the countries' lives and its citizens.

Is in this conjuncture that the fight for the children rights, especially, for the right to the participation, that it develops. If in on hand we see the availability of the Government to delegate and to develop mild policies that could benefit the visibility of infancy ,in the other hand, all public entities are more focused on obtaining the results desired by the Government.

Assim, apercebemo-nos da continuada invisibilidade das crianças nas diversas esferas por onde se movem, especialmente, no que diz respeito à questão tão pertinente e premente do direito à participação.

Thus, we are aware of the continued invisibility of children in the several spheres for where they move themselves, especially, in what concerns to the so pertinent and pressing question of the right to the participation.

Therefore we decided to conduct this case study, searching for the reflection about a project developed in a school that sought to involve their students, ensuring that their voices and opinions were heard and taken into consideration, making them actors of a changing project.

Índice

Índice	i
Índice de figuras.....	iii
Índice de tabelas	iv
Nomenclatura.....	v
Introdução	1
I. A Construção de Espaços de Cidadania entre o Global e o Local.....	3
1.1 A globalização dos problemas sociais	3
1.2 Nova relação política do Estado com as comunidades e a sociedade	5
1.3 A educação nas políticas contra a exclusão e a favor da inclusão.....	6
1.4 As autarquias enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação social	7
II. A Demanda da Participação Cidadã das Crianças	11
2.1 A invisibilidade e a exclusão política e social das crianças na esfera pública	11
2.2 A participação infantil como um direito nem sempre efectivado.....	12
2.3 As condições promotoras de exercício efectivo dos direitos pela criança	18
2.4 A escola como espaço de inclusão das crianças na esfera pública	20
2.5 A cidadania na escola: para além do ofício do aluno e do professor	22
III. Águeda como Espaço de Construção da Cidadania da Infância	23
3.1 O concelho de Águeda – um concelho de contrastes	23
3.1.1 Águeda – uma população díspar	24
3.1.2 Águeda – as questões de educação.....	26
3.1.3 Águeda – na procura de soluções alternativas para os seus problemas.....	27
3.2 A acção local em favor dos direitos de protecção, provisão e de participação das crianças.....	29
IV. Enquadramento e opções metodológicas	31
4.1 O estudo de caso	31
4.2 Técnicas utilizadas	33
4.3 Questões éticas.....	33
V. A Escola de Valongo do Vouga como Lugar de Participação Cidadã das Crianças	35
5.1 A visibilidade das crianças enquanto parceiras dos adultos na democratização da escola.....	37

5.1.1 As contradições como desafios e ponto de partida da investigação e intervenção	39
5.1.2 A reconstrução do processo: um caminho feito a caminhar por adultos e crianças... lado a lado?.....	40
5.1.2.1 Os fóruns como lugares de participação dos alunos	43
5.2 A visibilidade acção social e cidadão das crianças no Projecto Educativo reformulado	47
5.3 A sustentabilidade do protagonismo das crianças: uma possibilidade do projecto TEIP?	49
VI. Pontos de Chegada e de Partida para uma Acção Comunicativa	52
6.1 Do sonho à realidade... o concretizar da participação infantil	52
Bibliografia.....	54
Anexos	59

Índice de figuras

FIGURA 1: ESCADA DE PARTICIPAÇÃO DE HART.....	17
FIGURA 2: ESQUEMA DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL DE TRILLA E NOUVELLA (2001).	17
FIGURA 3: MAPA DO CONCELHO DE ÁGUEDA E RESPECTIVAS FREGUESIAS, ESTANDO ASSINALADAS AS FREGUESIAS DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO DO VOUGA.	35

Índice de tabelas

TABELA 1 – SISTEMATIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS DIVERSAS ETAPAS DO PROJECTO.....	ERRO!
MARCADOR NÃO DEFINIDO.	
TABELA 2 – ÁREAS ABORDADAS NA PESQUISA SOBRE ABANDONO ESCOLAR.	63
TABELA 4 – ANÁLISE DOS TEMAS ABORDADOS NO FÓRUM INTER-ESCOLAS.....	90
TABELA 5 – RESUMO DOS MINI-FÓRUNS, NO ANO LECTIVO 2009/2010..	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
TABELA 6 - PLANO ANUAL DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO DO VOUGA	60
TABELA 7 - PROPOSTAS DE QUESTÕES PELOS ALUNOS PARA O QUESTIONÁRIO – REUNIÃO 23 ABRIL 2008	61
TABELA 8 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS QUESTÕES PROPOSTAS PARA O QUESTIONÁRIO.....	70
TABELA 8 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS QUESTÕES PROPOSTAS PARA O QUESTIONÁRIO.....	78
TABELA 8 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS QUESTÕES PROPOSTAS PARA O QUESTIONÁRIO.....	91

Nomenclatura

Abreviaturas

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEB	Ciclo do ensino básico
CEF	Curso de educação/formação
CEFA	Curso de educação/formação para adultos
DREC	Direcção Regional de Educação do Centro
EB2,3	Escola Básica com 2º e 3º Ciclos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Projecto Educativo
PNAI	Plano Nacional de Acção para a Inclusão
POPH	Programa operacional para o potencial humano
PPAE	Plano de prevenção do abandono escolar
TEIP2	Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE	União Europeia
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (actualmente Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

Este trabalho visa contribuir para a reflexão e possível reconstrução política e social do lugar que as crianças ocupam, enquanto cidadãs, num momento histórico caracterizado por períodos de crise, que não pode ser compreendido sem a referência ao fenómeno da globalização económica, política, social e cultural, nem enfrentadas sem a participação de todos os cidadãos no processo de desenvolvimento local.

Depois de fazermos uma breve referência a este cenário alargado à escala mundial, que tornou cada vez mais visível a globalização dos problemas sociais, nomeadamente no que concerne à infância, propomo-nos abordar a tendência de territorialização das políticas públicas e de invocação do estatuto de cidadania dos actores locais, em projectos e actividades que visam atenuar o impacto do agravamento da desigualdade estrutural e gerir os processos de exclusão social nas comunidades.

Sabendo que a educação é uma das formas de acção política e social mais mencionada na concretização dos Planos para a Inclusão Social, iremos posicionar-nos no campo da Educação Social, e será a partir desse ponto de vista que problematizaremos a possibilidade de participação cidadã das crianças enquanto sujeitos de direito próprio, tendo em atenção as condições efectivas que lhes são vedadas para exercer estes direitos na esfera pública.

Para alcançarmos o que nos propomos, realizaremos um estudo de caso, relativo a um processo desencadeado numa Escola do Concelho de Águeda, onde as crianças foram, intencionalmente, investidas pelos adultos como parceiras e co-responsáveis na abordagem do problema do abandono escolar, tendo em vista a elaboração de um plano de prevenção, solicitado por instâncias governamentais.

Queremos compreender como e em que medida os adultos e as crianças implicados superaram os constrangimentos organizacionais, bem como a assimetria e as diferenças de ponto de vista inerentes ao seu estatuto e ofício de professor e ofício de aluno, enquanto sujeitos e cidadãos convidados a participar na democratização social do acesso de todos à melhoria da qualidade de vida e às oportunidades de realização.

Sendo nossa intenção contribuir para a sustentabilidade de processos de participação cidadã na comunidade, assumimos como objectivos do nosso projecto: a produção de conhecimento sobre esta experiência e a criação de condições para a sua apropriação

crítica como recurso da própria escola (i) em acções enquadradas pelo projecto TEIP e/ou (II) no espaço de interacção entre adultos e crianças das outras escolas do Concelho.

Contamos que o envolvimento das crianças e dos adultos neste processo, de estudo, de discussão e apropriação dos “resultados”, contribua para a *conscientização* da competência e responsabilidade social das crianças e, também, dos adultos na implementação da Convenção dos Direitos da Criança, na escola e na família, enquanto bem comum na vida da comunidade.

I. A Construção de Espaços de Cidadania entre o Global e o Local

A globalização, inerente à industrialização e à modernidade, originou grandes mudanças económicas, sociais, políticas e ambientais nas sociedades contemporâneas, que serão, brevemente, enunciadas neste capítulo, procurando compreender de que modo a mesma alterou as relações e instituições de poder. Designadamente, tentar-se-á prestar atenção à transferência dos locais de tomada de decisão (do Estado-Nação para entidades supra nacionais) e às repercussões dessas novas relações de poder nas políticas educativas, procurando descobrir novas sinergias para a construção de espaços de cidadania nas escolas.

1.1 A globalização dos problemas sociais

Como refere Giddens, com a globalização ocorre a “intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância” (2005, p.45). Para este autor as consequências dessa distensão das relações não são, no entanto, “uma série generalizada de mudanças numa direcção uniforme, mas (...) tendências que se opõem mutuamente” (2005, p.45). Nesse sentido, pode provocar a intensificação de sentimentos nacionalistas localizados, sentimentos de pertença a uma “comunidade”, como por exemplo, a luta pela autonomia local de algumas regiões e o reforço das identidades culturais regionais. Este autor reconhece, também, que ao aumentar a ligação entre as comunidades diminui o poder do Estado-Nação, na medida em que, e como refere Bell, o “Estado-Nação tornou-se demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida” (1987 citado por Giddens, 2005, p.46).

É neste contexto que verificamos que **crise** é uma das palavras mais ouvida e falada nos últimos tempos. Uma crise sistémica e global... uma crise sentida em todas as esferas da vida social das populações, sendo que uma das áreas mais mencionada é a área económica e financeira. Essa crise começou a fazer sentir-se com a globalização, cuja característica mais notória é, segundo Soros, “a de permitir que o capital financeiro circule livremente” (2003, p.18), para além de materiais e equipamento. Com a diminuição das distâncias e com a abertura das fronteiras, o comércio alargou a sua área

de abrangência, englobando todos os países do mundo – comércio livre, e a concorrência tornou-se mais “feroz”. Steger considera que o comércio livre tem vantagens, como por exemplo, o aumento da produtividade em alguns países e, em alguns casos, benefícios ao nível da especialização, da competitividade e da expansão da tecnologia, no entanto, verifica-se também que a distribuição dos lucros provenientes desse comércio não é feita de modo justo e igualitário e o fosso entre ricos e pobres continua a aumentar (2006, p.48).

Confirmamos, assim, que a globalização afecta muitas outras áreas da vida das pessoas, uma vez que estas questões económicas e financeiras reportam directamente para as questões sociais, provocando o aumento do risco social, com o “desemprego cíclico, os empregos precários e mal pagos, a insegurança social, a informalização do mercado de trabalho, o trabalho infantil, a sobreexploração das mulheres e dos idosos, as discriminações, as migrações”, entre outros (Hespanha e Carapinheiro, 2001, p.13).

Esses dois autores entendem que os efeitos da globalização atingem quase todas as áreas da vida da pessoas e causam “revolta, angústia e desânimo, mas também (...) desemprego e pobreza” (2001, p.15). Assim, que, neste mundo globalizado, a pobreza, a marginalização e a exclusão social continuam a ser uma realidade, tornando-se mais sentida nalgumas comunidades e constata-se que o risco social se prende com diversos factores como a precarização da relação de trabalho, na qual se inclui o desemprego, a flexibilidade e a instabilidade, ao qual se somam os baixos salários e a ausência de direitos sociais garantidos por um vínculo laboral legal (cf. Hespanha e Carapinheiro, 2001, p.31).

E se para Clavel a *exclusão* é “mais do que uma simples falta de dinheiro” (2004, p.32), também é, para Robert Castel, mais do que marginalização, uma vez que este autor define a “exclusão social como a fase extrema do processo de marginalização, num percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade” (citado por Costa, n.d.), ou seja, “a agudização das desigualdades, resultando numa dialéctica de oposição entre aqueles que efectivamente mobilizam os seus recursos no sentido de uma participação social plena e aqueles que, por falta desses mesmos recursos se encontram incapacitados para o fazer” (Rodrigues *et al.*, n.d)

Concordamos, assim, com Hespanha e Carapinheiro quando estes defendem o aumento do risco social nas sociedades actuais e pensamos que a conjuntura actual poderá originar o aumento das situações de exclusão social.

De salientar, ainda que, para além do seu carácter cumulativo e dinâmico, a exclusão social persiste através de processos de reprodução, através da transmissão geracional ou por processos de evolução, com o surgimento de novas formas (Rodrigues *et al.*, n.d.), pelo que os efeitos sociais negativos da crise poderão prolongar-se por muitas gerações.

Iremos, nos pontos seguintes, perceber quais as políticas, nacionais e internacionais de combate à exclusão social e como as mesmas são definidas e, posteriormente, aplicadas. Em consequência das mesmas, iremos analisar as novas competências assumidas pelas Autarquias.

1.2 Nova relação política do Estado com as comunidades e a sociedade

Atendendo a que as consequências e os problemas inerentes à globalização, sejam eles de cariz económico/financeiro ou social, não se limitam apenas a um país ou região, mas são comuns a uma grande parte do mundo, verifica-se a “perda de capacidade de actuação e de regulação por parte dos Estados-nacionais” (Hespanha e Valadas, 2001, p.124). Assim, a procura de soluções deixa de ser feita por cada País individualmente, mas assiste-se à criação de políticas/ directrizes/ orientações por parte de organizações supra nacionais, como por exemplo, pela União Europeia ou a OCDE, entre outros. Essas políticas/directrizes/ orientações são, depois, adaptadas e aplicadas por todos os Países, no sentido de procurar resolver os problemas que surgiram com a globalização.

Defendem Hespanha e Valadas que, fruto desta conjuntura, os países, voluntaria ou involuntariamente, “intensificam a sua participação em organizações internacionais que partilham a condução da economia mundial” na procura de respostas para os novos problemas (2001, p.125). No entanto, estes autores chamam a atenção para o facto de apesar de a globalização gerar problemas de ajustamento idênticos em diversas partes do globo, as respostas idênticas para todos os países, com consequente “aparente convergência das políticas nacionais podem não ser as adequadas a todas as situações fruto das profundas desigualdades entre países e regiões, a sua irredutível espessura histórica e cultural (...) e as diferenças de regimes políticos e sociais” (cf. Hespanha e Valadas, 2001, p.125).

Dois grandes problemas sociais com os quais se depara Portugal, assim como muitos dos Países Europeus, são o desemprego e a exclusão social e, para ambos os casos, é

possível identificarmos directrizes da política social europeia, que originam Planos de Acção nacionais que promovem a prossecução dos grandes objectivos europeus nestas áreas.

Hespanha e Valadas detectaram, assim, uma nova forma de governação na Europa, a *governança neovoluntarista*, de acordo com a designação de Wolfgang Streeck (2001, p.129). Ao invés de impor regras aos países aderentes, a UE define orientações estratégicas para resolução de problemas comuns, sendo que cada estado-membro define formas de aplicação das mesmas de acordo com as suas próprias especificidades; esta modalidade de intervenção suave, **método de coordenação aberta** “visa organizar um processo de aprendizagem acerca do modo como lidar com os desafios comuns da economia global, de uma forma coordenada mas respeitando as diversidades nacionais” (cf Hespanha e Valadas, 2001, p.128). É uma “governança através de recomendações, pareceres de peritos, explicação e consulta” (Hespanha e Valadas, 2001, p.129).

Percebemos agora que a grande maioria das políticas estruturais aplicadas a nível nacional, nomeadamente, ao nível do combate ao desemprego, à exclusão social e à baixa qualificação escolar e profissional, provêm de estratégias propostas pela UE e que o nosso País adaptou.

1.3 A educação nas políticas contra a exclusão e a favor da inclusão

Como referimos acima, o desemprego e a educação são algumas das questões alvo das estratégias de intervenção por parte da União Europeia.

É com o objectivo de colocar em prática as orientações políticas da UE, que o Governo Português criou, ao longo dos últimos anos, iniciativas estratégicas que procuram resolver questões relacionadas com o desemprego, com a baixa produtividade e as baixas qualificações escolares e profissionais dos portugueses. Entre essas estratégias destacam-se: o Plano Nacional para o Emprego (PNE), o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI), a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Operacional para o Potencial Humano (POPH).

Iremos olhar com um pouco mais de pormenor para o Plano Nacional de Acção para a Inclusão, um documento abrangente que define diversas acções para combater os seis riscos que, segundo o mesmo documento, fomentam a exclusão social, nomeadamente: (i) a pobreza infantil e a pobreza dos idosos – os dois grupos sociais mais vulneráveis a essa problemática, (ii) o insucesso e abandono escolar, (iii) as baixas qualificações, (iv) a

baixa participação em acções de aprendizagem ao longo da vida, (v) a info-exclusão e (vi) as desigualdades e discriminação no acesso aos direitos por parte das pessoas com deficiência e os imigrantes (cf. Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2008-2010, p. 11).

De referir a importância dada por esse documento ao papel desempenhado pelas Redes Sociais locais, uma estratégia de territorialização das políticas públicas, que permite o desenvolvimento local adaptado das estratégias propostas superiormente.

O nosso trabalho centra-se em três dos riscos assinalados no PNAI, nomeadamente, a pobreza infantil e as questões relacionadas com o insucesso/abandono escolar e as baixas qualificações.

Antes de nos dedicarmos às questões relacionadas com a infância, é importante reflectirmos sobre o papel desempenhado pelas Autarquias locais no desenvolvimento das diversas acções de promoção da inclusão. É nesta conjuntura que a educação social pode ganhar nova relevância, garantindo a participação de todos os actores sociais na construção do seu presente e futuro.

1.4 As autarquias enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação social

Como analisámos anteriormente, a globalização provocou profundas mudanças nos Estados-nação e nas suas administrações locais, estando o poder de decisão, actualmente, centrado nos grandes organismos internacionais, como a ONU, a OCDE, a UE, cujas orientações/recomendações definem as políticas dos diversos países.

É nesta conjuntura, no contexto de perda de legitimidade e procura de novas formas de relegitimação que o Estado utiliza novas estratégias e novas formas de acção estatal, passando a ser qualificado como “Estado avaliador”, “Estado animador”, “Estado supervisor” (cf. Sarmento *et al*, 2009, p.17). Papadopoulos identifica quatro tipos de estratégias utilizadas pelo Estado – a negociação, a delegação, a coordenação e a nova relação com o poder (citado por Sarmento *et al*, 2009, p.18). As duas primeiras inserem-se “numa tendência actual de contratualização das políticas públicas, baseadas no carácter horizontal e não hierárquico da acção pública” (cf. Sarmento *et al*, 2009, p.18), sendo que ao nível da Educação existe um conjunto significativo de exemplos de negociação e delegação da Administração Central nas Autarquias Locais,

nomeadamente, com a constituição das Cartas Educativas, os protocolos de transferência de competências ao nível da Educação, a acção social escolar, os transportes escolares, entre outras questões. No que concerne à estratégia de coordenação, o “Estado procura planificar e coordenar as suas actividades, procurando produzir o global a partir de um trabalho de conciliação entre os referenciais sectoriais através da criação de comissões, mesas-redondas e grupos de trabalho”; por sua vez, na última estratégia mencionada o Estado procura garantir a aceitação das suas políticas através “da avaliação e de pareceres de peritos” nas referidas áreas (cf. Sarmiento *et al*, 2009, p.18-19).

É assim, através, da *descentralização*, da *territorialização* e *contratualização*, que o Estado aplica, actualmente, as políticas e acções públicas (cf. Sarmiento *et al*, 2009, p.19). No entanto, este autor chama a nossa atenção para o facto de estas estratégias conciliatórias ignorarem “que as dinâmicas sociais são atravessadas por relações de poder, de negligenciarem o conflito e que continuam a promover a exclusão dos grupos que já estavam, à partida, numa situação de invisibilidade e exclusão – as mulheres, crianças e idosos” (cf. Sarmiento *et al*, 2009, p.19).

Este olhar sobre as políticas locais demonstra-nos que, neste momento, as autarquias locais têm novos meios de promover acções de inclusão e de visibilidade dos grupos socialmente mais vulneráveis, através dos novos poderes delegados em si.

É essa a ideia de Caride Gómez, que defende que “o retorno à comunidade e ao comunitário, para fazer de ambos um projecto/ trajecto de futuro (...) constitui uma das principais saídas para a sociedade (...) em que estamos imersos” (2006, p. 168). Parece-nos que é potenciando as sinergias existentes num determinado local, facilitado pelas novas delegações de competência e promovendo o desenvolvimento comunitário que se pode encontrar soluções para as problemáticas existentes.

Este autor entende o desenvolvimento comunitário como um processo de transformação social, baseando-se num esforço criativo, inovador e participativo de toda a população, que provoca o questionamento crítico da realidade existente e a vitalização democrática das comunidades (cf. Caride Gómez, 2006, p. 168-170).

É, assim, importante que as autarquias locais procurem, através da educação e de outras práticas sociais de intervenção, construir uma população consciente e informada, motivada face à construção das suas próprias identidades (cf. Caride Gómez, 2006).

Surge assim um novo conceito que pretende aliar a vertente educativa mas alargando o seu campo de acção, da escola para o espaço social/ comunitário e ao longo de toda a vida – a educação social.

A educação social pretende, assim, repensar a educação nas suas vertentes comunitária, local e global, provocando uma mudança conceptual e metodológica na qual devem participar novos actores pedagógicos e sociais, reconhecendo as pessoas e a comunidade como sujeitos e não como objectos da educação e da acção-intervenção.

Este é, à semelhança do conceito de comunidade, um conceito de definição pouco clara e não consensual entre os investigadores.

Petrus, numa tentativa de aproximação conceptual ao conceito, define onze vectores nos quais se pode rever a educação social: como adaptação ao meio, como sinónimo de socialização, como aquisição de competências sociais, como um conjunto de estratégias de intervenção sócio-comunitárias, como acção profissional qualificada, como intervenção sobre a inadaptação e marginalização social, como formação política do cidadão, como prevenção e controlo social, como trabalho social educativo, como um conjunto de estímulos que melhoram a socialização, como educação extra-escolar (cf. 2000). Sobressai nesses vectores que a educação social pretende “educar para a comunidade, na comunidade e com a comunidade”, criando nos actores uma consciência relativamente aos seus direitos, para além da procura de respostas inovadoras para as necessidades existentes (cf. Petrus, 2000, p. 32).

Acreditamos que, actualmente, as autarquias têm um importante papel a desempenhar na inclusão de todos os elementos da sociedade, ideia consubstanciada com a criação das Redes Sociais, Conselhos Municipais da Educação e Juventude e as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ).

II. A Demanda da Participação Cidadã das Crianças

Como observámos no capítulo anterior, a exclusão social é uma preocupação europeia que se reflecte nas políticas nacionais, como, por exemplo, na elaboração e aplicação do PNAI. Apurámos, também, que as acções de promoção da inclusão dão especial ênfase a aspectos relacionados com a infância, seja ao nível das condições sociais e económicas, como também ao nível da educação.

Porque se é verdade que a globalização veio aumentar distâncias entre ricos e pobres, excluídos e incluídos, a pobreza e a exclusão afectam, de modo mais sentido, os grupos sociais mais vulneráveis, os grupos afastados das esferas de decisão, entre os quais, os idosos e as crianças.

Assim, neste capítulo iremos procurar entender algumas das razões que justificam a continuada exclusão das crianças dos espaços de decisão política, social e cultural, e rever algumas das estratégias que podem ser utilizadas para dar protagonismo e retirar as crianças dessa faixa de obscuridade, nomeadamente, no espaço escola.

2.1 A invisibilidade e a exclusão política e social das crianças na esfera pública

Independentemente da definição dada ao conceito de exclusão social, verificamos que o grupo da infância encontra-se excluído. Por um lado porque, e como refere Sarmento *et al.*, “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos”, uma vez que continuam a estar ausentes das “esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política”, num espaço social condicionado e controlado pelos adultos (2007, p.184). Por outro lado, a infância é um dos grupos sociais onde a pobreza é mais sentida.

Utilizando os espaços estruturais de Boaventura Sousa Santos, Manuel Sarmento identificou quatro espaços estruturais de exclusão social da infância: o espaço da produção, que foca a relação das crianças com o trabalho e com a distribuição da riqueza – defendendo o autor que “as condições da modernidade tardia criaram condições para a sua generalização [do trabalho infantil]” seja nos países periféricos com a sua mão-de-obra barata e situações de pobreza extrema, quer nos países centrais com a indústria da

publicidade e do espectáculo; o espaço doméstico onde as transformações familiares afectam as crianças e, refere o autor “que se verifica um aumento da pobreza infantil sempre que se passa de uma estrutura de família nuclear para uma situação de família monoparental ou de família desestruturada”; o espaço da cidadania onde sobressai a escola, que disputou às famílias a socialização dos mais novos e que se encontra agora em crise e a esfera política; e, por último, o espaço comunitário onde se evidenciam as relações de pares e as “culturas infanto-juvenis” (cf. Sarmiento, 2002, p.269).

Defende Sarmiento *et al.* que “as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa, invisibilizadas enquanto actores políticos concretos”, o que promove a sua não consideração no momento de definir e aplicar diversas decisões políticas que influenciam directamente a sua geração (2007, p.185).

2.2 A participação infantil como um direito nem sempre efectivado

A infância começa a ser vista como um grupo com direitos dois anos depois da publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, quando a Assembleia-geral das Nações Unidas decidiu elaborar uma nova declaração, destinada exclusivamente aos direitos da criança. Segundo Delgado este é “um documento curto, pouco elaborado, sob a forma de resolução, o que significa que carece de efeitos obrigatórios, independentemente da virtude moral que possua” (2006, p.116). Apesar da sua falta de carácter vinculativo, é, sem dúvida, um marco histórico na protecção das crianças e jovens, que passaram a ser objecto de atenção directa e exclusiva da legislação internacional, e não por consequência, como sucedeu nos documentos até então elaborados.

Quatro décadas mais tarde surge, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) que pormenoriza os direitos previstos na Declaração dos Direitos da Criança, desenvolvendo-os e estabelecendo mecanismos de controlo e de eficácia.

Constituída por 54 artigos, a Convenção assenta em quatro princípios fundamentais, de acordo com o Comité dos Direitos da Criança da ONU: o princípio da não discriminação ao referir que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, não devendo nenhuma ser vítima de discriminação; o princípio do interesse superior da criança que entende que este deve ser uma consideração prioritária em todas as acções

e decisões que digam respeito à criança; o princípio da sobrevivência e desenvolvimento que sublinha a importância da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente; e o princípio do respeito pela opinião da criança ao referir que esta é livre de ter opiniões sobre todas as questões que lhe digam respeito e que as mesmas devem ser ouvidas e tidas em consideração (cf. Albuquerque, 2004; UNICEF).

A CDC tem força de lei, uma vez que os governos que a ratificaram comprometeram-se a permitir às crianças o desenvolvimento das suas capacidades sem fome, pobreza, violência, negligência ou outras injustiças e dificuldades, respeitando, simultaneamente, os seus direitos civis, económicos, sociais, culturais e políticos. Desta forma, o documento veio permitir que se encarasse, pela primeira vez, a criança como um ser titular de direitos e liberdades fundamentais.

No entanto, a Convenção é também alvo de algumas críticas, nomeadamente, no que se refere à formulação não muito clara e às vezes vaga dos artigos que pode originar interpretações limitadas por parte de alguns Países (Fernandes, 2005).

Em Portugal, os direitos das crianças estão consagrados no artigo 69º da Constituição da República Portuguesa, que diz que “as crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições”.

Natália Fernandes analisou aprofundadamente as questões inerentes aos direitos da criança e de que forma o não cumprimento dos mesmos depende do modo como os adultos vêem a infância. Esta autora divide os artigos da CDC em três categorias distintas – os direitos de provisão, de protecção e de participação e, segundo a mesma, este último grupo de direitos é o menos aprofundado e defendido nos escritos relacionados com os direitos da criança (2005, p.36). Reportando-nos ao já mencionado artigo 69º da Constituição da República Portuguesa, confirmamos que a ênfase maior é dado, realmente, aos direitos de provisão e de protecção das crianças, estando omissa o direito de participação.

A ausência dos direitos de participação de muitos documentos oficiais é justificada com o olhar do adulto sobre a infância que “registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano *completo*” (Sarmiento, 2006, p.8).

Legitima-se, assim, a colocação da infância à margem dos outros grupos sociais e, consequentemente, sem possibilidade de participar activamente e livremente como os restantes.

Esse olhar negativista começa por considerar a infância, até do ponto de vista da etimologia, como a idade do não-falante e da não-razão e onde criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro; a infância é também considerada com a idade do não-trabalho, conceito que ganhou especial ênfase com as lutas das Organizações Não Governamentais contra o trabalho infantil, especialmente nos países periféricos e, por último, a infância, na 2ª modernidade ou modernidade tardia é, também, a idade da não-infância justificada pela “complexificação crescente de vida das crianças, com a estruturação dos seus quotidianos segundo dinâmicas indutoras de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos” (cf. Sarmento, 2006, p.9).

Estas três concepções da infância são “um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância” (Sarmento, 2006, p.9). Porque na realidade as crianças comunicam desde que nascem (por exemplo, através do riso e do choro), porque as crianças trabalham na escola e na sua esfera doméstica, mas são trabalhos ocultados e porque as crianças continuam a viver a infância na sua multiplicidade de dimensões e heterogeneidades (cf. Sarmento, 2006, p.10)

Este autor considera, assim, que é preciso que os adultos abandonem a sua visão adultocentrista da infância e compreendam que a infância é, simultaneamente, uma categoria social e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo e que através dessa interpretação e acção constroem as suas próprias culturas (cf. Sarmento, 2006, p.10).

A criança continua, assim, a ser encarada com um ser em desenvolvimento, com pouca maturidade, força e poder em relação aos adultos; a infância é vista, muitas vezes, a partir do ponto de vista biológico, como uma etapa transitória, de desenvolvimento para o estado adulto. É, portanto, uma fase que necessita de maior protecção e “a protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais” (Mayall citado por Fernandes e Tomás, 2004, p.137) entre adultos e crianças. Assim, a postura do adulto face à criança é essa – uma situação de poder desigual, onde o adulto protege a criança dos perigos, o adulto provém à criança o que ela necessita para viver. A participação da criança nas questões que lhe dizem respeito não é estimulada, porque ela não é encarada como sendo capaz, provocando a sua invisibilidade em todas as áreas de decisão.

Sarmiento entende que existe um conjunto diverso de factores que justifica a continuada “recusa da compreensão das crianças como actores sociais com competências políticas” (2006, p.12), nomeadamente a noção moderna de cidadania, que inicialmente se baseava apenas nas questões políticas e que Marshall redefiniu como tendo três componentes distintas – os direitos civis que se baseiam na liberdade individual e cujo sistema mais próximo é o sistema judicial, os direitos políticos que consistem no direito em participar no exercício do poder político ligados às instituições parlamentares e, por último, os direitos sociais que são constituídos pelo direito ao nível de vida predominante e ao património social, realizados através dos serviços sociais e educativos (cf. Barbalet, 1989, p.18-19), mas cujas definições continuam a excluir a infância. No entanto, “a participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas” (Sarmiento *et al*, 2007, p.185). Também a separação das crianças do espaço público, com a criação da escola e a institucionalização da infância, promove a invisibilidade das crianças.

Apesar de ser esta a perspectiva dominante, muitos teóricos têm uma visão diferente sobre o papel que a infância pode assumir na sociedade, dando espaço para a sua participação activa. A discussão sobre o papel das crianças na sociedade e a discussão entre protecção e participação, deu origem a três paradigmas distintos, dois deles até antagónicos: paradigma da criança dependente, paradigma da criança emancipada e paradigma da criança participativa (cf. Fernandes, 2005).

O primeiro paradigma tem subjacente uma perspectiva proteccionista e considera os adultos como defensores da criança e esta como uma incapaz que precisa de ser protegida; o paradigma da criança emancipada considera que as crianças revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, se lhes for dada a oportunidade para tal e não forem tratadas como crianças; por último, o paradigma da criança participativa associa os direitos de protecção, provisão e participação ao considerar a criança como “um sujeito de direitos, que, para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano” (Fernandes, 2005, p.45). No entanto, a participação das crianças é, para o Comité dos Direitos da Criança, um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros direitos. De acordo com Crowley a participação “não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é portanto um fim em si mesmo” (1998, p. 9 citado por Fernandes e Tomás, 2004).

Mas o que é participar?

Como referem Trilla e Nouvella, o conceito de participação é um conceito ambíguo, com um conjunto diversificado de significados (cf. 2001, p.140). Para estes autores participar politicamente pode significar algo simples como o exercício do direito ao voto ou modos de intervenção cidadã mais complexos e que são, muitas vezes, designadas de *democracia participativa*, existindo, assim, diferentes níveis de participação (cf. Trilla e Nouvella, 2001).

No que respeita à participação infantil, Roger Hart criou uma escala de avaliação da mesma – a Escada de Participação, constituída por oito níveis de participação diferentes, sendo que os três primeiros são designados de etapas de não participação: manipulação porque as crianças não estão conscientes do assunto nem das suas acções, no entanto, faz-se parecer que estão realmente envolvidas; decoração quando as crianças são utilizadas como elemento decorativo para uma causa que estas não compreendem; participação simbólica quando as crianças têm a oportunidade aparente para se expressarem, mas as suas opiniões não provocam mudanças nem são tidas em consideração. A partir do quarto nível verifica-se a participação genuína das crianças, uma vez que estas compreendem a intenção do projecto, estão conscientes sobre quem toma as decisões sobre a sua participação e os motivos da mesma, passam a ter um papel significativo e intervêm voluntariamente. Estes níveis iniciam-se com: delegação com informação que ocorre quando as crianças não são envolvidas na planificação nem na definição de papéis nas acções, no entanto, actuam voluntariamente e conscientes das mesmas; consulta e informação quando são os adultos que desenham e dirigem os projectos mas solicitam a opinião das crianças e têm-nas em consideração. A partir do sexto nível verifica-se maior envolvimento qualitativo das crianças pois estas passam a participar activamente na tomada de decisão - iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças e, por último, projectos iniciados pelas crianças que partilham as decisões com os adultos que ocorre quando as crianças decidem envolver os adultos no desenvolvimento dos projectos desenhados por si (cf. Trilla e Nouvella, 2001, p.142; Tomás, 2007, p. 56).

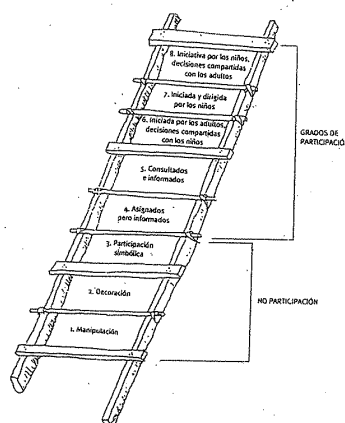


Figura 1: Escada de Participação de Hart.

É a partir desta escala classificativa que surgem outras, procurando responder a algumas das críticas feitas à Escada de Participação de Hart, nomeadamente, que “não representa graus de participação da criança, mas identifica a variação de papéis que os adultos atribuem e assumem em relação à participação das crianças” (Tomás, 2007, p.58).

Jaume Trilla e Ana Novella propõem outro tipo de caracterização da participação infantil constituída por quatro classes, mais amplas, de participação – participação simples, participação consultiva, participação projectiva e metaparticipação; no entanto, ao contrário da Escala de Hart, os níveis superiores não implicam, forçosamente, um maior envolvimento e participação por parte das crianças (Trilla e Novella, 2001, p.143-144; Tomás, 2007, p.58). Para estes autores existem um conjunto de variáveis que definem os níveis de participação: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão e responsabilidade (Tomás, 2007, p.58).

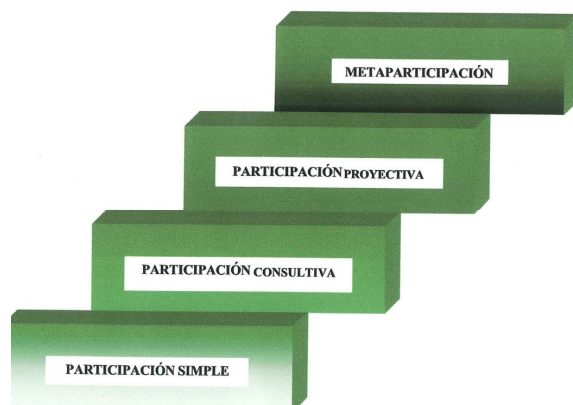


Figura 2: Esquema de participação infantil de Trilla e Novella (2001).

A participação simples consiste em tomar parte do processo como espectador ou executante, sem que a criança tenha interferido em nenhuma fase de preparação ou desenvolvimento; limitam-se a seguir as indicações e responder a estímulos. No segundo nível, ocorre a escuta das crianças relativamente ao processo, no entanto não implica que as suas opiniões sejam tidas em consideração. No terceiro nível – participação projectiva, a criança deixa de ser um sujeito nas acções/projectos para passar a ser um agente dos mesmos, estando envolvidos nas diversas fases de desenvolvimento de um projecto – desde a sua planificação à sua execução. Por último, os autores entendem a metaparticipação ocorre quando as crianças “pedem, exigem ou geram novos espaços e mecanismos de participação” (Trilla e Nouvella, 2001, p.150).

Compreendemos assim, a dificuldade dos diversos autores em definir “participação”, especialmente participação infantil. Verificamos, também, que a participação infantil pode acontecer em diversos níveis e é essa questão que pretendemos estudar – perceber qual o nível de envolvimento e participação dos alunos nas diversas actividades desenvolvidas no âmbito do PPAE.

2.3 As condições promotoras de exercício efectivo dos direitos pela criança

Como refere Sarmento, a imagem da criança enquanto sujeito de direitos alterou-se ao longo destes últimos anos – “na segunda metade do século XX a imagem veiculada através dos discursos políticos e intelectuais é a da criança que necessita de protecção; no início do século XXI procura valorizar-se a imagem de criança cidadã” (1999 citado por Fernandes e Tomás, 2004).

É importante lembrar que, como defendem Natália Fernandes e Catarina Tomás (2004) a criança não é um mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e que tem, necessariamente, pontos de vista e opiniões próprias e diversas, que importam ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. A participação origina o sentimento de ser capaz de controlar aquilo que se pensava estar de fora do seu alcance, pelo que a sua impossibilidade gere sentimentos de impotência e insegurança.

As autoras recuperam a sistematização elaborada por Santos, relativa aos modos de produção da globalização, e adoptam o conceito de *cosmopolitismo infantil*, um

movimento transnacional de luta pelos Direitos das Crianças, que se revê, por um lado, no papel desempenhado por organizações como Unicef, Childwatch, International Save the Children Alliance, entre outras; e, por outro lado, através de uma crescente produção científica sobre a temática da infância.

Diferentes autores defendem diferentes conceitos, cujo objectivo último é criar um lugar para a criança enquanto cidadã.

Outros autores têm vindo a defender um outro conceito, o *protagonismo infantil*, como o conceito mais adequado para assegurar uma cidadania plena da infância. Gaitán considera que o protagonismo infantil é o “processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior” (1998, p.86 citado por Fernandes e Tomás, 2004). Outros autores reforçam a ideia de que o conceito do protagonismo constitui o enfoque para enriquecer a participação das crianças e que esse processo reforça o fortalecimento da identidade pessoal e social das crianças, o reforço das suas possibilidades de defesa e as suas competências para cumprir acordos (Cussiánovich, 1997 e Liebel, 2000 citados por Fernandes e Tomás, 2004).

Para concretizar o protagonismo infantil, Gaitán considera a existência de três mecanismos essenciais (citado por Fernandes e Tomás, 2004):

1. *Organização Infantil*: processo que visa a articulação das crianças, individualmente ou em grupo, com a finalidade de promover o exercício e o respeito pelos seus próprios direitos. Esta organização deve ser lúdica, flexível, mas também funcional, regulamentada e democrática;
2. *Participação Infantil*: tem como objectivo garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Para tal é fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e obviamente adquiram visibilidade;
3. *Expressão Infantil*: concebe-se como a manifestação do ser, pensar e sentir das crianças como sujeitos numa sociedade, isto de acordo com os seus interesses, mas também dependente das influências externas dos adultos que interagem com elas e que irão sem dúvida influenciar o grau de autenticidade de tais manifestações.

O discurso e a *praxis* dos adultos, empenhados na consolidação da cidadania da infância, deverá discutir as questões de competências, sentimentos de pertença e

implicação na comunidade, participação, entre outras em vez de se manter centrado na discussão sobre a situação de dependência e tutela em que vivem as crianças e jovens. O desmantelamento do argumento paternalista - “as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos”, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos, deverá ser assumido como um dos primeiros desafios na consolidação da cidadania da infância (Fernandes e Tomás, 2004).

Sarmiento *et al* (2006) defendem que a cidadania da infância implica o preenchimento de condições estruturais, relativas à organização da sociedade, para o alargamento dos direitos das crianças, instituições *para* as crianças que sejam também instituições *das* crianças e a generalização de uma cultura que permita a inclusão democrática das crianças em todos os domínios da vida social e pessoal.

Para estes autores “não há cidadania sem cidade”, pelo que esta deve garantir a satisfação das necessidades básicas e salvaguardar os direitos de protecção e de provisão. É a cidade dos homens que constrói a possibilidade ou a impossibilidade da sustentação do “melhor interesse” para as crianças (cf. Sarmiento *et al.*, 2006).

Compreendemos, assim, o papel importante que as Autarquias e as diversas instituições que trabalham com a infância podem desempenhar na construção de espaços de cidadania e participação das crianças.

2.4 A escola como espaço de inclusão das crianças na esfera pública

O direito à educação é, também, um dos direitos consagrados na CDC, assim como na Constituição da República Portuguesa. Com o objectivo de reduzir a exclusão social de alguns alunos promovendo a mudança social, verificamos que o que realmente ocorre é que “está na “natureza” da escola reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (Dubet, 2001, p.34).

Assim, a massificação escolar produz diferentes mecanismos, explícitos ou não, que promovem a exclusão. Um desses mecanismos é o desenvolvimento de percursos escolares construídos de acordo com critérios de desempenho e não segundo as escolhas de orientação vocacional ou com os “gostos” dos alunos (cf. Dubet, 2001). Esta escolha inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajectórias escolares desvalorizadas, como por exemplo os CEF, no

interior de uma hierarquia rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras prestigiadas (Dubet, 2001, p.36). Outro mecanismo selectivo, utilizado pela escola, é a escolha das mesmas, que reforça a concentração dos alunos menos favorecidos e com pior desempenho em certos estabelecimentos e, no interior destes, em certas turmas (Ballion, 1982 citado por Dubet, 2001, p.36).

Apesar de ter sido, e ainda o ser, encarada como o espaço de formação de novos cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência para competirem numa sociedade com igualdade de oportunidades, a verdade é que a escola “permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição história da dominação” (Sarmiento *et al*, 2007, p.187-188).

Refere Vieira que a escola continua a ser pensada como um lugar de transmissão de saberes universais para além dos particularismos culturais familiares (2005, p. 520), ou seja, um espaço que prepara o não-adulto para a actividade do trabalho fora do lar (Sacristán, 2005, p.54). Para além disso, a escola tem também “o poder de zelar pela protecção dos princípios básicos em que assenta a nova ordem social — o «respeito da razão da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática» (Durkheim, 1972, p. 49 citado por Vieira, 2005, p.520) e de reprodução da ordem social, através da reprodução do lugar do aluno.

Como referem Sarmiento *et al* a “instituição educativa consolidou-se em torno de um “ofício de aluno” (...) que formatou os processos de aprendizagem em torno do ideal de um aluno médio, a quem se ensina “como se todos fossem um só” (...) ignorando não apenas a diversidade cultural como a variabilidade dos processos epistemológicos e o trabalho intersubjectivo de construção dos conhecimentos e dos sentidos do mundo e da vida” (2006).

Compreendemos, assim, que a escola não é, à primeira vista, um espaço promotor da cidadania das crianças, no entanto, “a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um “modismo” (...) mas um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (Sarmiento *et al*, 2007, p.197).

Acreditamos que a autonomia legislativa dada às escolas permite-lhes a criação de diversas estratégias que fomentem a participação da infância, nomeadamente através do

desenvolvimento de projectos que, como refere Costa são cada vez mais comuns nas nossas escolas e se podem dividir em dois tipos: projectos de acção (projecto de formação, de animação, de desenvolvimento comunitário, pedagógico, terapêutico) e os projectos organizacionais (projecto educativo de escola e de agrupamento) (cf. 2007, p.40).

2.5 A cidadania na escola: para além do ofício do aluno e do professor

Como refere Sarmiento *et al* “a escola constitui o *locus* por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e as suas competências políticas” (2006, p.152).

Os papéis bem definidos dos adultos e das crianças no espaço da escola, assim como a sua relação de poder bastante marcada, dificultam a criação de *espaços pedagógicos participativos* (Tomás e Fernandes, 2009, p.2533).

Tomás e Fernandes defendem que na criação dos espaços pedagógicos participativos das crianças na escola implica um conjunto de cuidados da parte dos adultos, nomeadamente: a garantia dos direitos de protecção e provisão; a não manipulação ou coacção por parte dos adultos nas dinâmicas desenvolvidas; a consideração de aspectos relacionados com a idade, género, etnia e classe social de todos os envolvidos; e, por último, a compreensão e domínio do processo por parte das crianças, através da promoção de espaços de discussão e negociação (cf. 2009).

III. Águeda como Espaço de Construção da Cidadania da Infância

Neste capítulo iremos caracterizar o Município de Águeda, conhecer a história do concelho que nos permitirá reconhecer movimentos informais de inclusão social e que são indicadores da preocupação da sociedade local com essas questões.

3.1 O concelho de Águeda – um concelho de contrastes

O concelho de Águeda localiza-se na região centro do País, na região do Baixo Vouga, e pertence ao distrito de Aveiro, sendo, em área, o maior concelho deste distrito, com uma área de 335,3 km². Faz fronteira com os distritos de Aveiro e o de Viseu, entre o litoral e o primeiro conjunto montanhoso, constituído pela Serra do Caramulo.

Beneficia da proximidade de alguns dos principais centros urbanos do país (Aveiro, Porto, Coimbra, Viseu) e eixos viários (A25, IC2, A1 e A29), o que faz com que tenha uma posição estratégica na dinâmica da Região Centro.

O Município é formado por vinte freguesias muito heterogéneas (Agadão, Aguada de Baixo, Aguada de Cima, Águeda (que é simultaneamente sede de concelho), Barrô, Belazaima do Chão, Borralha, Castanheira do Vouga, Espinhel, Fermentelos, Lamas do Vouga, Macieira de Alcôba, Macinhata do Vouga, Óis da Ribeira, Préstimo, Recardães, Segadães, Travassô, Trofa e Valongo do Vouga), uma cidade – Águeda e quatro vilas.

Em 2008 residiam em Águeda 49857 habitantes, o que corresponde a uma densidade populacional de 148,7 hab/km, sendo este valor superior ao verificado para a média nacional de Portugal Continental (113,8 hab/Km²) (INE, 2009).

Águeda é um dos Municípios mais industrializados do país. No entanto, existe uma grande diversidade geográfica, urbana, social, natural, cultural e patrimonial que marcam o seu território, dividido em duas zonas com superfícies análogas, separadas virtualmente, pela quota dos 150 metros de altitude.

A zona nascente, que corresponde às freguesias com características serranas – Agadão, Belazaima do Chão, Castanheira do Vouga, Macieira de Alcôba e Préstimo – é uma zona com maior desnível altimétrico, com aglomerados habitacionais de pequena dimensão, baixa densidade populacional (13-50 hab/Km²) e população envelhecida.

O êxodo rural é um facto nestas freguesias, verificando-se a existência de 12 aldeias abandonadas, que são reconhecidas como um património valioso do concelho. É nestas freguesias com características mais serranas e rurais que se concentra a maioria da área florestal, sendo a silvicultura e o turismo rural, os principais sectores de actividade.

A zona poente, mais plana - que corresponde às restantes freguesias - caracteriza-se por uma maior ocupação urbana e industrial. É nesta área que se concentra 94,2% da população, bem como os serviços (escolas, hospital, tribunal, segurança social, etc).

Os principais sectores de actividade inscrevem-se na indústria metalomecânica, mobiliário de escritório, cerâmica, bicicletas e iluminação. A agricultura embora tenha um valor diminuto, continua a ter um papel preponderante na economia familiar, enquanto agricultura de subsistência.

3.1.1 Águeda – uma população dispar

Como foi referido anteriormente, Águeda é uma região com uma forte dinâmica empresarial, com uma história já bastante longa. Refere Cruz (1987) que Águeda, entre os séculos XVII e XVIII, ter-se-á tornado um importante entreposto comercial por onde circulava todo o comércio entre a Beira-Mar e as Beiras Interiores, fruto de um conjunto de factores que colocavam Águeda num ponto estratégico, nomeadamente, a existência da estrada romana Olissipo – Bracara Augusta que passa nas imediações e as condições de navegabilidade do rio Águeda permitiam o acesso de numerosas embarcações ao Cais das Laranjeiras. Mais tarde, a construção da via-férrea (que passa em Aveiro e não em Águeda) e de diversas estradas, retiraram Águeda desse papel. Mas fica algo muito importante desse período – “a formação de uma nova classe social que perfeitamente se diferencia das então existentes” (Cruz, 1987, p.44), uma classe de mercadores que enriqueceram à custa da sua experiência e empreendedorismo, que será, dois séculos mais tarde, a grande impulsionadora do desenvolvimento industrial da região.

A industrialização tem, em Portugal, o seu início no princípio do século XX (mais de um século depois do seu nascimento em Inglaterra) e desde essa altura “que a localização da indústria nacional se reparte assimetricamente ao longo do território” (Cruz, 1987, p.29) e, como identifica Cruz, as zonas mais industriais são cerca de duas dezenas de concelhos pertencentes aos distritos do Porto, Braga e Aveiro (um dos quais é Águeda) e oito concelhos do distrito de Lisboa, considerando este autor que a industrialização do país se iniciou e difundiu a partir destes dois importantes núcleos.

A nova classe de empreendedores e “todo o potencial de informação que durante séculos havia sido veiculado por essa extraordinária via de comunicação que foi o rio Águeda” (Cruz, 1987, p. 45) serão agora de enorme importância no despontar da industrialização na região de Águeda. Será esse grupo de pessoas que avançarão com a criação de diversas unidades fabris, centrando a sua maior expansão na área da fabricação de ferragens e construção de bicicletas e motociclos.

A mão-de-obra necessária ao desenvolvimento das unidades fabris vem, essencialmente, dos trabalhadores agrícolas, da região e dos arredores, que optam por um trabalho nas fábricas com salários regulares. Esta mão-de-obra indiferenciada foi, em alguns casos, especializando-se, fruto da formação no local de trabalho que ocorre informalmente e, mais tarde, com a fundação da Escola Comercial e Industrial de Águeda onde “sucessivas gerações de filhos de empresários, de alguns operários e agricultores vão passar pela escola” (Cruz, 1987, p.45), sendo que no caso dos filhos dos primeiros vão adquirir conhecimentos para ajudarem os pais nas suas empresas. Apesar disso, a mão-de-obra no concelho continuará a ser, na sua grande maioria, indiferenciada e não especializada. O aumento da necessidade dessa mão-de-obra origina fluxos migratórios, essencialmente de zonas pobres do interior e de etnia africana, que assumem as tarefas produtivas mais duras e mal pagas, vivem em condições de pobreza marcadas, nomeadamente pelo não cumprimento de deveres e direitos sociais nas relações dos contratos de trabalho (d’Espiney, 2008, p.53-54).

Como refere d’Espiney, “as circunstâncias em que teve lugar o incremento da produção industrial propiciaram que entre as classes favorecidas se desenvolvesse uma ideologia legitimadora de situações de privilégio social e político, apresentadas como situações exemplares de ascensão social por mérito próprio” (2008, p.54). Por seu turno, a aposta em mão de obra indiferenciada conduziu à desvalorização da necessidade de formação, pois, uma vez que o desemprego era apenas residual em Águeda, todas as pessoas, mesmo com pouca formação conseguiam trabalho. Facto esse que, segundo d’Espiney, origina “uma significativa margem da população que passa da frustração na escola para a frustração no mundo do trabalho” e onde a “falta de projectos de vida desvaloriza-a aos seus próprios olhos e aos olhos da comunidade em que vivem” (2008, p.54).

No entanto, grandes mudanças ocorreram no desenvolvimento sócio-económico do concelho, com o aumento substancial do desemprego - no início de 2003 os níveis de desemprego eram calculados em 3,1%, um valor ainda bastante inferior à taxa de desemprego no país, mas que representa a quase duplicação desta percentagem entre

2001 e Março 2003 (d’Espiney, 2008, p.54). Os grupos mais afectados pelo desemprego são as mulheres.

3.1.2 Águeda – as questões de educação

A condicionar e agravar esta situação, encontram-se os baixos níveis de escolarização que se verificam a nível nacional e a nível concelhio - de acordo com os dados do INE de 2001 (último recenseamento da população), a percentagem de residentes qualificados não difere significativamente da realidade nacional, sendo ligeiramente superior (1%) a percentagem da população sem qualificação - 14%; dos 86% da população residente com qualificação, 81% possuía apenas o ensino básico, havendo 12% com o ensino secundário, 1% com ensino médio e 6% com ensino superior (cf. Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, 2008).

No concelho de Águeda existem vinte e sete escolas do 1º ciclo (apenas uma das freguesias não possui EB1), cinco escolas do 2º e 3º ciclos (uma das quais é um instituto semi-particular), duas escolas secundárias e uma escola do ensino superior directamente relacionada com a Universidade de Aveiro.

No que diz respeito aos indicadores de desempenho escolar no Concelho, e com base nos dados apresentados na Carta Educativa do Concelho de 2008, as taxas de não aproveitamento fazem-se sentir com maior intensidade no ensino secundário (25,08% no ano lectivo 2005/2006).

O abandono escolar é, também, mais sentido no ensino secundário. A Carta Educativa do Concelho de Águeda (2008) apresenta duas causas prováveis para tal situação: a primeira é a deficiente preparação ao nível do ensino básico para o nível de exigência do ensino secundário; à qual acresce a desvalorização da escolarização enquanto “elemento fundamental no processo de promoção e integração social dos indivíduos e desenvolvimento do país”.

Numa procura de estratégias concelhias para o aumento do sucesso escolar, e no âmbito do trabalho desenvolvido aquando a elaboração do Diagnóstico Social, foram identificadas diversas problemáticas que justificam, em parte, as baixas qualificações profissionais do concelho, tais como: desvalorização do percurso escolar por parte de jovens e famílias socialmente vulneráveis; défice de competências pessoais, sociais e

profissionais por parte dos jovens que abandonam o sistema de ensino regular; níveis significativos de iliteracia; défice de apoios ao nível do ensino especial e intervenção precoce na creche e pré-escolar e apoios educativos no Ensino Básico; desvalorização social de algumas profissões manuais e técnicas; desajuste entre a procura e oferta de formação profissional; inadequação da oferta formativa e profissional para desempregados com habilitações inferiores ao 6.º ano; pouca valorização da formação profissional por parte das entidades empregadoras.

3.1.3 Águeda – na procura de soluções alternativas para os seus problemas

Em Águeda desde muito cedo se cruzam diversas lógicas de exclusão (d’Espiney, 2008, p. 54). E é nessa sequência que surge o Movimento de Águeda, um movimento “construído passo a passo, ao sabor da interacção com a realidade, alargando redes no espaço e no tempo (...) em que luta contra exclusão rima com dignidade e solidariedade” (d’Espiney, 2008, p.52). Um Movimento que surge logo após a revolução de 1974, “numa época marcada por uma explosão de energias e iniciativas da sociedade civil” (d’Espiney, 2008, p.61) e que se mantém até hoje, embora em moldes distintos.

Este Movimento inicia-se com a criação de uma resposta diferente, uma resposta “integrada”, para as crianças com deficiência numa altura de forte implementação das CERCIs (cooperativa de educação e reabilitação de cidadãos inadaptados) no País, através da criação de um Jardim de Infância normal com 20% das suas vagas para crianças com deficiência “em nome do direito de todos à educação, contra a exclusão” (d’Espiney, 2008, p.62).

E é esta luta, a luta contra a exclusão, que define o Movimento de Águeda. Como refere d’Espiney, “um combate que se vai diversificando e tomando diferentes formas de acordo com as circunstâncias, que também se vão alterando, mas que nunca deixou de se afirmar como tal” (2008, p.62). Uma luta, primeiro, pela integração e inclusão das crianças com deficiência, e que mais tarde alarga o seu âmbito de abrangência e procura combater a exclusão de todas as crianças e suas famílias, que vivem em contextos de alto risco social.

Uma das estratégias para a inclusão dessas outras crianças foi através da criação dos Grupos Comunitários, em 1983. Madeira (n.d) refere que o “pedido de intervenção partiu dos professores que solicitaram à equipa de educação especial, o diagnóstico e

encaminhamento especializado dos “casos difíceis” de insucesso, absentismo e abandono escolar”.

O que é especial neste caso é que a resposta a este pedido não teve como base a ideia da criança como problema social (apesar de ter sido assim sinalizada), mas “a representação da criança trabalhadora que resiste a adversidade de condições materiais e sociais de existência herdadas das suas famílias e adquiridas em trajectórias de inserção precária nas relações de produção e da comunidade na sua recusa da solidariedade afectiva tradicional” Madeira, n.d.)

Como refere Madeira (n.d.) os **Grupos comunitários** foram sendo constituídos pelo envolvimento directo e regular das crianças sinalizadas e a quem foi pedido a colaboração na identificação, escuta e reunião de outras crianças que estivessem nas mesmas circunstâncias sociais. “Iniciado o diálogo pelo adulto, a voz das crianças comprometidas passou a ser cada vez mais ouvida, com autoridade própria de quem conhece a realidade local e a própria realidade melhor do que qualquer outra pessoa, os encontros ocasionais iniciais, passaram a ser escolhidos e marcados directamente com, entre e pelas crianças em espaços informais, a maioria de convívio e de passagem, da comunidade” (Madeira, n.d.).

“A consolidação deste espaço de escuta e de voz das crianças no diálogo, necessariamente assimétrico com os adultos, que era sempre mediado por outras crianças participantes do grupo, foi sendo conseguida através da valorização do registo das ideias e dos acordos negociados entre crianças e destas com o adulto, na procura conjunta de imaginar soluções para as barreiras que, individual e colectivamente, enfrentavam ao ir à escola. O registo voluntário das actas dos encontros pelas crianças, foi possível alargar o tempo da relação com elas pela criação de planos de acção, que por sua vez eram apropriados com construção de uma memória *de futuro* a viabilizar colectivamente. Cada vez as crianças eram em maior número e a sua implicação era mais intensa nas reuniões com os adultos, com quem mantinham encontros cada vez mais regulares em lugares descobertos por elas ou com elas nas suas próprias comunidades” (Madeira, n.d.).

Nas diversas acções do Movimento de Águeda, determinados aspectos sobressaem, nomeadamente, “a cultura da simetria das relações, a partilha do poder e a participação” entre todos os actores do processo (d’Espiney, 2008, p.120). Num percurso feito conjuntamente pelos técnicos, crianças/jovens e famílias, procura-se o *empowerment* das pessoas que vivem nas margens, dando-lhes visibilidade, numa luta pela dignidade das

peessoas onde o que importante não é tanto como os outros a vêem mas como o próprio se vê perante os outros (d'Espiney, 2008, p.105).

Na transformação dessas relações de poder e na procura de visibilidade, o papel do profissional é fundamental e, segundo d'Espiney, este deve ser um mediador da aprendizagem do poder, pois “somente quem aprendeu o poder pode partilhá-lo, isto é, criar condições que possibilitem a sua aprendizagem” (2008, p. 121). Verifica-se, assim que o grupo promotor vai-se transformando na sua relação com os diversos grupos, (2008, p.117) e a utopia e o empenhamento, assim como, a inquietação/inconformismo, a aposta na pessoa como valor fundamental são constantes do Movimento e de todos os profissionais que, em algum momento, integraram o Movimento e nunca mais abandonaram esse modo de olhar o outro.

Em quase todas as freguesias do concelho de Águeda existem ainda sinais do Movimento de Águeda e da dinâmica instituinte dos Grupos Comunitários, que originou a criação de novas associações locais, que passaram a incluir os pais das crianças que constituíam os sectores mais desfavorecidos e subalternos da comunidade (Madeira, n.d.).

Seja nas Instituições criadas a partir dos Grupos Comunitários (quase todas as Instituições Particulares de Solidariedade Social concelhias) e nos profissionais que trabalharam nas acções do Movimento e partilham, ainda hoje, o ideário do Movimento.

Talvez assim se compreenda que alguns técnicos da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos (EB2,3) de Valongo do Vouga, tendo decidido aceitar o repto da Direcção Regional de Educação, tenham procurado construir, em conjunto com os alunos, um projecto que pudesse cumprir os objectivos do Ministério da Educação, mas, simultaneamente, responder aos interesses dos alunos na construção de uma Escola mais sua.

3.2 A acção local em favor dos direitos de protecção, provisão e de participação das crianças

Como referimos no capítulo II, a luta contra a exclusão social das crianças e jovens está, a nível institucional e governamental, essencialmente centrada na garantia dos direitos de protecção e provisão destas.

Assim, e tendo em consideração as novas estratégias utilizadas pelo Estado para a aplicação das políticas internacionais, verificamos a constituição da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, que depois se multiplica em Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), estruturas locais, que visam garantir que todas as crianças têm assegurados os seus direitos de protecção e provisão – direito a habitação, alimentação, a estar seguro, a frequentar a escola, entre outros.

Notamos, mais uma vez, a ausência da referência aos direitos de participação das crianças nesta estrutura, comprovando, assim, que estes direitos continuam a ser esquecidos na própria esfera política.

IV. Enquadramento e opções metodológicas

Ao iniciarmos este processo de pesquisa, estávamos fortemente influenciados pelos ideais que norteiam a investigação participativa. Pensámos que, num projecto cujo objectivo é garantir que os alunos sejam considerados como cidadãos com direitos e cujas opiniões são devidamente tidas em consideração, tal seria a metodologia mais adequada. Uma metodologia que, de certa forma, *“corresponde a um modo de procurar entender o mundo para nele melhor se viver, para que se possa constituir moradia confortável de tudo quanto nele existe”* (Lima, 2003, p.306). Ou seja, uma metodologia com um cariz de mudança social e onde *“a possibilidade de mudança é vista a partir da reflexão sobre o curso presente das situações problemáticas, nos locais onde se manifestam, devidamente enquadradas historicamente”* (Lima, 2003, p.308).

Além deste aspecto, é importante referir que aquando a nossa entrada no processo, não tínhamos nenhuma teoria que pretendíamos ver confirmada com este projecto. Isto é, entrámos num *contexto de descoberta*, segundo os conceitos de Lessard-Hébert et al, (2008). De certa forma tal postura remete para os trabalhos de autores associados à grounded theory, primeiramente desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss. O que é importante constatar é a tentativa de fugir a uma abordagem em que existe uma teoria que se tenta confirmar ou infirmar empiricamente. Ou por outras palavras, o objectivo inicial consistia em tentar explorar o terreno, reduzindo ao mínimo as construções teóricas sobre esse terreno ao iniciar o processo exploratório.

E foi com esse pensamento em mente, e com todos os pressupostos inerentes a esta metodologia, que iniciámos o processo investigativo. No entanto, ao entrarmos para o terreno deparámo-nos com algumas dificuldades que impossibilitaram a realização de um trabalho no âmbito da referida metodologia. Optámos, assim, por uma nova metodologia, dentro das abordagens qualitativas, que permitisse descrever, analisar e questionar o processo desenvolvido na escola de Águeda – o Estudo de Caso.

4.1 O estudo de caso

A metodologia do estudo de caso é uma das mais relevantes no contexto de processos de investigação nas mais diversas áreas (Travers, 2001; Meyer, 2001). O estudo de caso

destina-se a estudar um caso, uma situação bem específica, com contornos bem delimitados (cf Lüdke e André, 1986, p. 17), procurando conhecer, em profundidade, o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias (Ponte, 1994, p.4). O caso pode ser um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma decisão, uma política ou um processo (cf. Coutinho e Chaves, 2002, p. 223).

Como refere Ponte (1994), trata-se de uma pesquisa descritiva que se apoia numa exposição factual, literal, sistemática e tão completa quanto possível do objecto de estudo, com uma finalidade holística (sistémica, ampla e integrada). O objectivo deste modelo é compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade (cf. Coutinho e Chaves, 2002, p. 223).

Diversos autores, como Lüdke e André (1986, pp. 18-20) ou Coutinho e Chaves (2002, p.224), apresentam algumas características que definem o estudo de caso, nomeadamente:

- apesar de se partir com determinados pressupostos teóricos, procura-se mais informação e conhecimento sobre a situação, na demanda de um retrato da realidade de forma completa e profunda; para tal, a contextualização da situação é fundamental, de modo a garantir uma interpretação mais ajustada.
- utilização das diversas técnicas de recolha de dados de múltiplos dados, permite ao investigador aperceber-se e apresentar pontos de vista divergentes na situação social analisada; para tal utilizam diversas fontes de informação, nomeadamente, registos documentais diversos (por exemplo, comunicações oficiais, registos de alunos, notícias de jornais), observações em situações distintas, conversas com os diversos envolvidos na situação.

Lüdke e André (1986) definem, ainda, três fases distintas num estudo de caso: a *fase exploratória*, que, no caso da nossa investigação consiste no momento em que fomos confrontadas com o pedido de uma educadora da escola de Valongo que nos explicou o projecto que estavam a desenvolver na escola e pediu a nossa colaboração na escuta de alguns jovens; a *delimitação do estudo*, quando nós começámos, mais sistematicamente, a recolher informação na escola sobre o projecto e a recolher a informação pertinente para o estudo; por último, a *fase de análise sistemática e a elaboração do relatório*, quando procuramos organizar e interpretar a informação recolhida.

E é assim que ocorre neste projecto – numa escola do concelho de Águeda desenvolve-se um projecto que pretende envolver os alunos nos processos de decisão que directamente lhes dizem respeito, ouvir e fazer ouvir a sua voz nas diversas decisões tomadas na escola. Haverá, em Portugal, projectos similares, no entanto, nós queremos analisar o projecto de Valongo, perceber quem e como foi sentida a necessidade de se ouvir os alunos e quais as estratégias desenvolvidas para garantir a prossecução desse objectivo.

4.2 Técnicas utilizadas

De Bruyne et al. (citados por Lessard-Hébert et al, 2008) dividem as técnicas utilizadas nas Ciências Sociais em três grandes tipos: os inquéritos (que podem ser por meio de uma entrevista ou de um questionário), as observações (directa ou participante) e a análise documental.

Neste nosso processo de pesquisa iremos utilizar técnicas provenientes desses três grupos: fizemos observação directa de 2 sessões dos mini-fóruns e observação directa do fórum inter-escola, observação participante em duas sessões com a equipa dinamizadora, uma entrevista colectiva ao grupo de alunos mais participante nos mini-fóruns e análise dos diversos documentos elaborados no âmbito deste projecto pelos intervenientes no mesmo.

A utilização desta multiplicidade de técnicas e a diversidade dos materiais recolhidos, tão típica da metodologia do estudo de caso (Travers, 2001; Meyer, 2001), permite-nos ter uma visão mais plural e ampla da realidade em estudo.

4.3 Questões éticas

Todos os investigadores, quando estão a desenvolver a sua investigação, têm que ter determinados cuidados de modo a garantir que todas as questões éticas e de privacidade de todos os participantes sejam salvaguardados. Defendem Lessard-Hébert et al. que o investigador “*deverá manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora*” (2008, p.84), garantindo a transmissão de informação aos diversos intervenientes mas, simultaneamente, assegurando a protecção de informação referente aos mesmos.

Quando investigamos com crianças, novas questões éticas são colocadas, para além das já mencionadas. Alderson (citado por Fernandes, 2005, p. 166) considera que *se deve considerar uma trilogia entre direitos, deveres e danos/benefícios*. Nos deveres - equidade e adequabilidade dos objectivos e dos métodos utilizados na investigação. Nos direitos - não interferência ou intrusão do investigador, a liberdade e vontade de participação da criança na investigação, a sua protecção relativamente ao dano, negligência e discriminação. Nos danos/benefícios – utilidade e usufrutos de benefícios a partir da investigação, hierarquia de interesses relativos à criança, aos pais, aos profissionais ou à sociedade em geral.

Por vezes não é fácil delimitar a fronteira entre as dimensões ética e metodológica. Muitos dos métodos e técnicas de pesquisa tradicionais centram-se em competências e capacidades habitualmente pouco desenvolvidas em crianças e jovens (capacidade de abstracção, compreensão oral e escrita, comunicação verbal). Daí que a especificidade da investigação com crianças e jovens não seja somente uma questão ética. Neste campo, mais do que respostas e soluções, neste projecto procuraram colocar-se questões relacionadas com estas áreas ao longo do processo de investigação.

Que princípios éticos devem guiar a investigação com adolescentes? Que dificuldades estão associadas habitualmente a intervenções nas áreas da infância e juventude? Como envolver jovens ou incluir crianças em processos decisórios que lhes dizem respeito? Que métodos podem ser mobilizados mais eficazmente em processos de recolha de informação quando estão em causa menores?

V. A Escola de Valongo do Vouga como Lugar de Participação Cidadã das Crianças

O estudo de caso que aqui apresentamos decorre numa das escolas com 2º e 3º ciclo do concelho, na Escola Básica n.º 2 de Valongo do Vouga.

A criação desta escola surge associada ao nome de António Rachinhas, a quem se atribui o sonho de criar uma escola nesta freguesia. Embora Valongo do Vouga fosse a maior em termos de área e a segunda maior em termos populacionais do concelho, poucos jovens da freguesia que frequentavam a Escola Industrial e Comercial de Águeda, no período de 1949 e 1952, ao contrário do que acontecia com outras freguesias, nomeadamente Aguada de Cima e Aguada de Baixo que tinham um número considerável de habitantes a frequentar a referida escola (2002). António Rachinhas foi um dos habitantes locais que tomou consciência desta desigualdade de oportunidade e terá, por isso, iniciado aquilo que é, localmente, designado como “uma cruzada”, que durou 14 anos, até ver construída e inaugurada a escola do 2º e 3º ciclo na sua freguesia. Desde então a escola tem vindo a ser considerada como um importante motor de desenvolvimento cultural da sua população e arredores (2002).

Actualmente, a Escola n.º2 de Valongo do Vouga é sede de um Agrupamento de Escolas constituído, para além da EB2,3, por 9 jardins-de-infância e 9 escolas básicas do 1º ciclo, distribuídas pelas 7 freguesias que constituem a área de abrangência do mesmo – Lamas do Vouga, Macieira de Alcoba (a única freguesia sem estabelecimentos de educação), Macinhata do Vouga, Préstimo, Segadães, Trofa e Valongo do Vouga.



Figura 3: Mapa do concelho de Águeda e respectivas freguesias, estando assinaladas as freguesias da área de abrangência do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga.

Como é exposto no Projecto Educativo 2010-2013, as sete freguesias abrangidas pelo Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga são bastante diferentes entre si: o Préstimo e Macieira de Alcôba são duas freguesias marcadamente serranas e bastante afastadas do centro do concelho; Valongo do Vouga tem uma zona bastante serrana e também afastada, à semelhança das duas anteriores, mas tem, também, uma área bastante industrializada (sendo importante referir que algumas das empresas significativas da freguesia fecharam); Macinhata do Vouga tem uma forte ligação ao rio, bem como ao concelho vizinho com o qual faz fronteira – Albergaria-a-Velha; Lamas do Vouga, Segadães e Trofa “associam-se mais à zona urbana aguedense e dependem largamente da Estrada Nacional n.º1”.

O Projecto TEIP2 – “Ver, Sentir e Promover o Agrupamento”, percorre um pouco mais a história da região e identifica-a como pioneira na indústria dos lanifícios e dos têxteis no distrito de Aveiro, o que se tornou decisivo para o desenvolvimento económico da região. Esse crescimento atraiu novas populações e determinou a transição de uma economia agrária para uma economia onde o sector transformador emprega a maior parte da população activa. Parte da população dedica-se, ainda, à agricultura, no entanto, na maioria dos casos, é em regime de acumulação com outras actividades, tratando-se de uma agricultura de subsistência, predominante nas freguesias mais para o interior e nas encostas do Caramulo.

Como é referido no Projecto TEIP2 do Agrupamento, e à semelhança do que o que ocorre a nível regional e nacional, tem-se verificado o encerramento de diversas empresas, enquanto outras se atrasam no pagamento dos salários aos seus trabalhadores, uma conjuntura que, para além de gerar situações de grave injustiça social, poderá desencadear fenómenos de desmoronamento das famílias.

O TEIP2 assinala ainda um dos principais traços definidores da região – “a acentuada assimetria entre o interior montanhoso, de difíceis acessos, pobre, rural e agrícola e as zonas baixas, agricolamente mais férteis, mais populosas, com melhores acessibilidades, mais próximas da sede concelhia e que há muito beneficiam de um processo de industrialização que remeteu a agricultura para um plano secundário”.

Tal como referimos anteriormente, das sete freguesias incluídas na área pedagógica do concelho, apenas uma (Macieira de Alcôba) não possui qualquer estabelecimento de educação. As restantes seis têm, pelo menos, um jardim-de-infância de rede pública e uma escola básica do 1º ciclo, sendo que, em muitas delas, existem Instituições

Particulares de Solidariedade Social com respostas para a infância (creche, jardim-de-infância ou Centro de Apoio aos Tempos Livres). O número elevado destas Instituições no concelho e, especialmente nesta zona, é fruto dos Grupos Comunitários desenvolvidos na década de 80 e que, posteriormente, deram origem a instituições que procuraram garantir respostas (mais ou menos) adequadas às crianças e jovens.

5.1 A visibilidade das crianças enquanto parceiras dos adultos na democratização da escola

Em 2007, o Conselho Executivo da Escola Básica n.º 2 de Valongo do Vouga decidiu aceitar o repto da DREC no sentido da criação de estratégias de prevenção do abandono escolar. Para este efeito definiu um grupo dinamizador, constituído por três professores e uma psicóloga, a quem caberia analisar e reflectir sobre esta problemática e desenvolver acções preventivas, “apesar da taxa de abandono não ser significativa” conforme é referido no documento de avaliação do Plano de Prevenção do Abandono Escolar 2008/2009.

Tendo estabelecido como objectivo “compreender por dentro como a comunidade educativa da escola encarava as questões do abandono escolar”, a equipa dinamizadora do que veio a ser designado como PPAE decidiu envolver quer os docentes, quer os alunos na discussão desta problemática.

A primeira etapa do processo consistiu na sensibilização dos directores de turma dos alunos para a questão do abandono escolar. Foi-lhes proposto que os alunos participassem activamente nas diferentes fases do processo de forma a garantir que a voz das crianças fosse ouvida e que a sua opinião tida em consideração. Cada turma deveria fazer-se representar no grupo de trabalho, convidado pela equipa dinamizadora para participar directamente na elaboração de um questionário que seria aplicado junto de todos os seus pares na escola.

O primeiro encontro da equipa com as crianças, ocorreu no dia 23 de Abril. Com excepção de três turmas (6ºB, 7ºB e 8ºD), as turmas fizeram-se representar por dois alunos, reunindo 38 crianças. Em grupo, discutiram o tema e, em grupos pequenos, elaboraram as questões que acharam pertinentes serem colocadas a todos os colegas da escola (anexo, documento 4). Antes desse encontro de trabalho, as crianças

desenvolveram, em contexto de sala de aula, alguns trabalhos de pesquisa sobre o tema que iriam discutir na referida reunião (anexo, documento 3).

Coube à equipa dinamizadora analisar as questões propostas pelos alunos para construir o questionário que aplicou a todos os alunos da escola; no entanto, reuniu mais duas vezes com as crianças parceiras no processo para reflectirem sobre as questões e o documento em construção.

Coube também a equipa dinamizadora a aplicação e posterior análise dos questionários, por uma decisão que foi tomada com as próprias crianças implicadas. O argumento sustentado pelas crianças foi de que só assim o processo teria maior credibilidade junto dos seus pares.

Entre as crianças e adultos foi também decidido que se deveria escutar a experiência de um ou uma colega que estivesse em situação de abandono escolar, para tentar perceber as motivações que provocam o abandono escolar, assim como o eventual regresso à escola. Este foi o nosso primeiro contacto com este projecto, em resposta a um pedido da equipa dinamizadora à Universidade de Aveiro.

Quanto aos resultados do questionário e da entrevista biográfica, foram apresentados e discutidos com a comunidade discente no final do ano lectivo, em datas coincidentes com os exames nacionais do 9º ano, o que terá impedido a participação de alguns dos elementos envolvidos no processo. À restante comunidade educativa, os resultados foram apresentados pela equipa dinamizadora numa sessão de trabalho entre adultos, promovida pela escola com o título - “Abandono escolar: compreender para intervir!” no final do ano lectivo.

Continuou-se a discussão com a comunidade discente do conhecimento produzido com ela sobre o abandono escolar, no início do ano lectivo seguinte e já como concretização de uma das suas propostas ou recomendações: a realização de mini-fóruns, criados com o objectivo de “promover a participação activa dos alunos na vida da escola”.

Além de realizar os fóruns com os alunos caberia à escola reunir a cada período, com os técnicos das instituições/ entidades com competências em matéria de infância e juventude, tendo em vista a criação de *hábitos de intervenção concertada* e reunir também com os técnicos que acompanham as famílias dos alunos com problemas escolares, juntamente com os alunos e respectivos encarregados de educação. O Plano

passou a prever também uma acção de formação, a realizar no final do ano, para reflectir sobre a acção desenvolvida. Estas acções foram sendo desenvolvidas ao longo do ano 2008/2009 e 2009/2010; no entanto, e no que concerne aos fóruns, iremos perceber que estes sofreram algumas alterações no segundo ano de desenvolvimento.

Para além destas iniciativas de cariz, mais ou menos, regular, outras iniciativas foram desenvolvidas no âmbito do PPAE, nomeadamente, a visita à Universidade de Aveiro de um grupo de alunos de uma turma do 6º ano, alunos vistos como os “piores alunos da escola”.

Também o desenvolvimento regular do jornal da escola – “O Bocas”, permite a participação dos alunos através da elaboração de notícias de assuntos que lhes são pertinentes (como por exemplo, a notícia elaborada por dois alunos sobre o início dos fóruns).

5.1.1 As contradições como desafios e ponto de partida da investigação e intervenção

O nosso interesse por este caso decorre de um conjunto de contradições emergentes neste processo que embora tenha feito convergir a vontade e os esforços de adultos e crianças na resolução de um problema vivido entre uns e outros, parece manter a oposição de papéis e pontos de vista de adultos e crianças sobre o como melhorar a vida da escola.

O primeiro grupo de questões que nos colocamos foi:

Porque teriam as crianças delegado aos professores a tarefa de seleccionar e reformular as questões propostas para o questionário, assim como a posterior aplicação e análise dos mesmos?

Seria esta atitude um indício da interiorização pelas crianças e adultos, da assimetria das relações que estruturam o ofício do aluno que decorre do ofício pedagógico?

Supondo que a equipa manteve a sua intenção de mobilizar a cooperação das crianças na prevenção do abandono escolar, que condições poderiam ter

sustentado a experiência de protagonismo das crianças como potenciais parceiras dos adultos?

A segunda ordem de questões dizem respeito às intenções expressas no Plano que resultou deste estudo participado pelas crianças, e que segundo a notícia elaborada por dois alunos, justificou a aplicação de medidas tais como “intervalos maiores, empréstimo de bolas, música ambiente no refeitório, obras na biblioteca, bebedouro, o aspecto exterior da escola, o melhoramento dos espaços verdes e os fóruns de alunos” (anexo, documento 6).

Qual o lugar que seria atribuído ou construído com as crianças no âmbito do “trabalho empenhado e articulado da escola com todas as entidades” no combate contra o abandono escolar?

Como compatibilizar o objectivo de desenvolvimento da cidadania e democracia numa escola que explicita como um dos objectivos do seu plano de prevenção contra o abandono escolar a reflexão sobre a importância da autoridade, hierarquia e disciplina com toda a comunidade educativa?

Em que medida as relações de poder e hierarquia inerentes aos papéis sociais que estruturam a ordem moral e cognitiva da escola facilitam ou não o desenvolvimento de uma cidadania íntima que co-responsabilize adultos e crianças na reconstrução da escola como espaço democrático e lugar de desenvolvimento da comunidade?

Foi em busca de resposta para estas questões que optámos por analisar o lugar que as crianças passaram a ocupar no âmbito do projecto PPAE e nas acções do projecto TEIP tendo em especial atenção o espaço dos fóruns, que continua a ser imaginado, quer pelos adultos quer pelas crianças, como espaço de participação democrática.

5.1.2 A reconstrução do processo: um caminho feito a caminhar por adultos e crianças... lado a lado?

Desocultando actores e protagonistas entre as crianças:

Como referimos anteriormente, a participação das crianças neste processo iniciou-se em Abril de 2008 com a discussão de questões a abordar num questionário relativo ao abandono escolar.

Nos anos lectivos que advieram, e em resposta à necessidade sentida pelos alunos de terem um espaço/momento para discutirem temas da actualidade, passaram a realizar-se os mini-fóruns.

A participação das crianças e jovens foi sempre assegurada através da escolha de dois representantes de cada turma, que foram convidados a estarem presentes nos diversos momentos de escuta, quer no momento de elaboração do questionário como, nos anos seguintes, nos fóruns.

A análise da tabela 2 (anexo, documento 2), permite-nos verificar que no primeiro ano – elaboração do questionário, 38 jovens estiveram presentes na primeira reunião de trabalho e desses apenas 11 participaram no encontro de reformulação do mesmo. No ano de 2008/2009, o primeiro ano de realização dos fóruns, 129 crianças e jovens frequentaram pelo menos um fórum, enquanto que no ano seguinte foram 46 os jovens participantes. Essa mesma análise, permite ainda aferir que a maior parte dos participantes são do género feminino.

É ainda, no nosso entender, importante salientar o facto de existirem jovens que participaram nestas acções em anos consecutivos - no ano 2008/2009 seis jovens participantes tinham participado na elaboração do questionário no ano lectivo anterior; no ano 2009/2010, dez dos jovens participantes já tinham frequentado os fóruns no ano anterior também. De referir ainda que houve uma aluna que participou nas actividades desenvolvidas nos três anos lectivos.

Apesar de não ser um número muito elevado, é significativo que haja jovens que decidam continuar a participar nos fóruns, sintomático do seu envolvimento progressivo no processo.

A efectividade da voz e da intenção de escuta das crianças: a reconstrução do questionário:

Como referimos anteriormente, antes do encontro de dia 23 de Abril, os alunos escolhidos para participarem no encontro desenvolveram, nas suas aulas, trabalhos de pesquisa e escrita sobre o tema do abandono escolar. De referir que a pesquisa se baseou na procura de informação na Internet e, posteriormente, alguns alunos

elaboraram os seus próprios trabalhos com a informação recolhida (quatro trabalhos).

Esta preocupação que a equipa dinamizadora teve ao sensibilizar os professores para esse trabalho prévio permitiu um nível de participação, por parte dos alunos, mais elevado.

Conforme podemos observar na tabela 3 (documento 3 do anexo), dos três trabalhos elaborados, as questões mais abordadas foram os dados estatísticos (uma das informações mais recolhidas), a caracterização do aluno que abandona a escola e a referência a duas causas para o abandono – o ingresso no mercado de trabalho e a desvalorização do papel da escola. Ao compararmos os temas pesquisados e os temas dos trabalhos, percebemos a ausência, nestes últimos, das medidas institucionais de combate ao abandono; no entanto, questões como os cursos profissionais e os CEF são abordadas nas questões propostas pelos jovens, assim como no questionário final.

Na reunião de dia 23, a equipa dinamizadora propôs aos alunos que se colocassem no papel de um jornalista e que apresentassem as questões que fariam “para melhor compreender o drama do abandono escolar” – as folhas entregues aos alunos nessa reunião e onde eles escreveram as perguntas que consideraram mais pertinentes tinha um texto inicial onde lhes era proposto abandonarem o papel de aluno e assumirem o papel de jornalista.

A comparação entre as questões propostas inicialmente pelos alunos e as presentes no questionário final permite-nos detectar algumas diferenças, nomeadamente, o facto de no questionário final não existir nenhuma questão sobre a definição de abandono escolar quando os alunos propuseram cerca de 19 questões relacionadas com “o que é o abandono?”.

Também a formulação das questões é muito distinta daquilo que inicialmente foi proposto pelos jovens do grupo – no questionário final existem muitas afirmações para que os alunos possam dar a sua opinião sobre as mesmas, enquanto os alunos colocaram questões.

Apesar de ter sido um processo iniciado com a intenção de dar visibilidade e voz às crianças e jovens da escola, parceiros no processo educativo, acreditamos que a partir do momento em que os adultos da equipa dinamizadora assumiram o papel de reformular o questionário, as crianças e jovens deixaram o seu papel de parceiros e reassumiram o seu papel de alunos.

5.1.2.1 Os fóruns como lugares de participação dos alunos

Os fóruns surgiram por proposta dos alunos e a sua intenção era criar ou dispor de um espaço próprio para debate de temas da actualidade. O processo foi desencadeado pela escolha de temas de interesse e pela planificação feita em conjunto por crianças e adultos da equipa dinamizadora. Foi no diálogo estabelecido naquele momento que surgiram propostas dos adultos sobre pessoas que poderiam abordar cada um dos temas.

Em cada turma foram seleccionadas duas pessoas para participarem nestes encontros, no entanto, todos os alunos da escola estavam convidados a participar nas sessões. A divulgação destes encontros era feita, maioritariamente, pela passagem de uma auxiliar por todas as salas de aula que informava os alunos.

No ano lectivo de 2008/2009, foram dinamizados 10 fóruns, para além da realização de um fórum inter-escolas. Este último fórum foi proposto, via Rede Social, a todas as escolas do concelho de Águeda pela Escola de Valongo, também em função das propostas destes alunos aquando a sua resposta ao questionário.

Desses dez fóruns realizados na Escola, é importante notar a valorização, por parte dos adultos, da opinião das crianças e jovens através da dinamização de dois momentos distintos para avaliar estes encontros e planear os próximos; duas das sessões tiveram como temas questões próximas das temáticas escolares (não curriculares), como a educação sexual e a segurança. No que concerne ao tema da educação sexual, na “conversa colectiva” tida com os jovens no final do ano lectivo 2008/2009, os jovens identificaram esse fórum como tendo sido um dos melhores, quer porque “o tema era bom” (rapariga B) e porque ajudava a complementar as aulas, uma vez que “só demos o sistema reprodutor nas aulas de ciências” (rapaz A) apesar de ser um tema que os jovens consideram importante o suficiente para propor “experimentar-se ter aulas de educação sexual” (rapariga E).

Ao longo deste ano, estivemos presentes em dois destes encontros – “Viver em Segurança” e a segunda sessão de “Banco do Tempo”, e constatámos que os mesmos se assemelhavam bastante a uma aula: decorreram numa sala de aula onde se manteve a regular distribuição de mesas e cadeiras (disposição paralela em relação ao quadro e de frente para o mesmo), o que fez com que os jovens se distribuíssem como estando numa; os convidados que iam falar sobre o tema geralmente colocavam-se perto do quadro, à

frente dos jovens. Nas duas sessões em que estivemos presentes, os facilitadores utilizaram apresentações em powerpoint que serviram para ilustrar as questões que iriam abordar; apesar dessas apresentações “que ajudam à compreensão” (rapariga A), os jovens disseram na conversa colectiva que, por vezes, as sessões assemelhavam-se a mais uma aula.

A tentativa de resgatar o protagonismo nas relações entre pares: o fórum inter-escolas

Também fruto das propostas dos alunos, foi dinamizado um encontro de jovens de diversas escolas concelhias e a partilha de ideias e questões (documentos 8 e 9 do anexo). Este encontro foi proposto pelos professores da Escola de Valongo do Vouga aos representantes das restantes escolas do concelho, numa reunião da Rede Social. A organização do encontro (definição das questões, selecção dos facilitadores, escolha do espaço e data) decorreu também em reuniões entre técnicos da Rede Social.

Os vinte e seis jovens participantes foram divididos em três grupos com dois elementos adultos (sem nenhuma ligação às suas escolas) enquanto facilitadores das conversas. Atendendo a que os jovens vieram acompanhados por adultos (professores e psicólogos) foi também criado um grupo de discussão apenas com os adultos.

Tal como referido por alguns dos dinamizadores, o discurso dos jovens foi “maduro”, tendo-se colocado no papel dos professores e compreendido as suas funções e tarefas. Mencionaram, também, o olhar para o futuro numa perspectiva positiva apesar de estarem bastante conscientes da situação actual de crise.

Mas os jovens apresentaram alguns exemplos que consideram injustos e discriminatórios na escola, nomeadamente o facto de eles não poderem utilizar os telemóveis no espaço da escola mas os professores sim.

A análise da tabela 7 (documento 9 do anexo) permite-nos aferir que enquanto os adultos se centraram, quase exclusivamente, nos papéis de aluno e professor e na sua relação. Contrariamente, os jovens abordaram uma diversidade de aspectos, como as relações humanas (quer entre pares como com os adultos), na melhoria dos espaços e na criação de respostas mais lúdicas, o que demonstra que para os jovens a escola ultrapassa a relação pedagógica e que, no seu entender, existem questões prementes e necessárias melhorar na mesma.

A revisitação crítica da experiência para a reconstrução de possibilidades de parceria

Para além de conversas informais com um dos elementos da equipa dinamizadora, houve dois momentos de encontro com a equipa dinamizadora para reflexão.

O primeiro encontro, no dia 8 de Junho, serviu para análise dos fóruns, do que se pretendia e do que realmente se alcançou e a preparação de um modo de avaliação dos fóruns por parte dos alunos (foi decidido fazer uma entrevista colectiva com os jovens mais frequentes aos fóruns e um questionário a todos aqueles que participaram em pelo menos um fórum).

Neste encontro, um dos elementos assumiu a dificuldade que é deixar o seu papel de professor e delegar mais funções nos jovens. Essa situação verificou-se no último fórum, em que a turma deste professor era responsável pela dinamização da sessão, no entanto foi o professor a organizar e apresentar tudo, não tendo dado muito espaço de participação aos jovens da sua turma.

Foi assumido por todos, que apesar de os fóruns serem um espaço de participação dos jovens, estes não participam autonomamente, a sua forma de estar nesse espaço é como estão sempre na escola, no seu papel de alunos.

O segundo encontro com a equipa dinamizadora foi logo após o encontro com os jovens para a realização da entrevista colectiva, para avaliação dos fóruns. Este encontro serviu também para reformular o questionário.

Serviu, também, para uma primeira análise da “conversa colectiva”, uma vez que alguns dos elementos da equipa dinamizadora também estiveram presentes na mesma, uma conversa onde os jovens falaram sobre o PPAE e os fóruns: as sessões que mais agradam aos jovens foram os fóruns de animação onde eles cantam, dançam, brincam (apesar de uma das colegas ser alvo de algum gozo); algumas sessões não agradaram aos jovens (o que foi mais visível pela linguagem não verbal dos mesmos), sendo que alguns deles confirmaram que iam apenas porque são os representantes da turma, uma vez que alguns temas não são muito apelativos.

Nesse encontro com os jovens foi também perceptível que há pouca divulgação dos fóruns, sendo que os jovens propõem “fazer cartazes a alertar” (rapariga A) e “fazer coisas mais alertantes... conseguir incentivar a vir, a participar...” (rapariga A); também

não há grande retorno junto da restante turma do que acontecia nos fóruns, uma vez que, como foi mencionado na conversa alguns professores pediam para eles exporem o que tinha acontecido mas outros não, apesar de os jovens acharem que “é importante dialogar depois dos fóruns, transmitir a outros colegas” (rapariga A).

A análise das respostas ao questionário feito no final do ano lectivo 2008/2009, por parte dos alunos participantes nos fóruns permitiu à equipa dinamizadora reforçar alguns dos aspectos previamente referidos na conversa colectiva, nomeadamente, a questão do espaço (“alguns dos fóruns poderiam ser realizados no exterior”), melhorar a divulgação dos fóruns de modo a garantir a participação de mais alunos e os “professores deveriam incentivar mais a partilha do que acontece nos fóruns”, dando maior visibilidade a esta iniciativa.

Assim, no ano lectivo 2009/2010, os fóruns continuaram a ser desenvolvidos, no entanto, alguns dos aspectos mencionados nos momentos de avaliação foram tidos em consideração na dinamização dos fóruns neste novo ano lectivo.

Uma das novidades deste ano é o espaço onde decorrem os fóruns – o primeiro foi, como habitual, numa sala de aula normal, no entanto, um aluno propôs a mudança de espaço para a sala 33, conhecida como “Esplanada” – um salão no sótão da escola onde as mesas e as cadeiras podem ser distribuídas informalmente.

Outra área que também sofreu alteração neste segundo ano foi a divulgação dos fóruns. Os jovens passaram a criar os cartazes de divulgação nos fóruns e, posteriormente, iam colocá-los nos locais previamente definidos por si e após terem a autorização por parte da Direcção (Portaria, Bar e Biblioteca).

Parece-nos visível a opção da equipa dinamizadora em dar mais poder aos jovens participantes, dando-lhes a possibilidade de escolherem o espaço onde se iriam reunir e a responsabilidade de criarem metodologias de divulgação dos fóruns, procurando colmatar alguns dos aspectos negativos assinalados pelos jovens nos momentos de avaliação tidos no ano anterior.

A análise comparativa dos temas abordados nos mesmos permite-nos detectar diferença ao nível dos assuntos abordados - no primeiro ano há uma aposta forte em fóruns temáticos dinamizados por elementos de fora da escola; no segundo ano há um trabalho e envolvimento maior dos alunos na preparação do fórum temático (os cartazes, a

preparação prévia para o tema) o que origina que neste segundo ano apenas se tenha realizado um único fórum temático. No entanto foram dinamizados mais fóruns em 2009/2010 (14 nesse ano quando em 2008/2009 foram apenas 10). No segundo ano, passaram a fazer actas dos encontros, sendo que em cada reunião era definido um presidente e um secretário entre os diversos participantes do mesmo.

Questionámos um dos elementos da equipa dinamizadora sobre a não realização de nenhum fórum a partir de Abril de 2010. A resposta prende-se com o destacamento desse elemento para substituir um colega do Agrupamento que se encontrava de baixa, substituição que durou até ao final do ano lectivo e que impediu a sua participação nos fóruns.

Apesar de a realização dos fóruns ainda estar muito centrada na presença de alguns elementos da equipa dinamizadora (ideia confirmada pelo facto de não se terem realizado na ausência de um dos elementos da equipa dinamizadora), sobressai, neste segundo ano, o facto de estes encontros estarem mais centrados nos jovens, com estes a assumirem um papel mais efectivo na concretização dos mesmos, como por exemplo, na escolha do espaço, no registo e dinamização das sessões, na elaboração e distribuição do material de divulgação. Acreditamos que, ao longo destes dois anos, a participação e envolvimento dos jovens nesta iniciativa foi tornando-se mais real e efectiva; utilizando o esquema de participação de Trilla e Nouvella (2001) admitimos que os jovens passaram do nível em que as suas vozes eram escutadas mas sem grandes consequências para o nível em que deixam de ser sujeitos das acções e passam a ser agentes ao estarem envolvidos no desenvolvimento das diversas fases das mesmas (participação projectiva).

5.2 A visibilidade acção social e cidadão das crianças no Projecto Educativo reformulado

Parece-nos importante reflectirmos sobre as repercussões que o desenvolvimento deste Plano de Prevenção do Abandono Escolar, com os seus objectivos claros de envolver e garantir a participação das crianças/jovens, teve na Escola, nomeadamente, no modo como os seus órgãos directivos encaram os seus alunos e a sua participação na vida escolar. Um dos modos é através da análise comparativa do Projecto Educativo da Escola, antes e depois do PPAE.

Como é referido no Projecto Educativo 2010-2013 do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) vem introduzir “um conjunto de princípios que provocaram uma ruptura com os conceitos tradicionais de educação”, “obrigando” a escola a reequacionar o seu papel e a sua função, uma reforma que visa “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferir poderes de decisão para os planos regional e local”, dando especial relevância ao papel que as escolas do 2º e 3º ciclos, pretendendo “redimensionar o perfil e a actuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem” (Decreto-Lei n.º43/1989).

A garantia do reforço da autonomia da escola é sustentada pela “elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (cf. Decreto-Lei n.º43/89):

Surge nesta altura a necessidade de criação/ elaboração de um Projecto Educativo (PE), “um documento doutrinário onde se consagram os princípios orientadores da acção escolar e as grandes opções estratégicas, procurando uma concertação de esforços entre todas as responsabilidades na vida local, permitindo ainda que a escola se assuma como um agente de mudança”.

A intenção de compararmos o Projecto Educativo de 2007/2010 e 2010/2013 era aferirmos se esta experiência de participação das crianças e jovens na vida escolar se reflectia no novo documento. No entanto, verificamos que os conceitos de participação e cidadania presentes no PE 2010/2013 não diferem muito do mencionado no PE 2007/2010, objectivos vagos e sem a concretização de actividades específicas promotoras da participação cidadã dos jovens, como por exemplo, “fomentar o espírito de solidariedade e participação, considerados como elementos essenciais de uma sociedade democrática e tolerante” (PE 2010/2013).

Um dos aspectos abordados neste documento é a situação actual das escolas, sendo referido que “o comportamento indisciplinado e a desmotivação associada a alguns alunos” são dos maiores problemas dos professores (PE 2010/2013), apontando,

também, “a ausência de relações interpessoais gratificantes” como uma das maiores dificuldades na comunidade envolvente, e que pode provocar desajustamento social por parte dos alunos – isolamento, agressividade, desinteresse e insucesso escolar. Assim, o PE refere a necessidade “de uma interacção entre escola-família-comunidade” de modo a superar os problemas identificados no documento.

Verificamos, também, que dos oito problemas identificados no projecto Educativo, seis estão directamente relacionados com a situação sócio-económica, social e cultural dos agregados familiares de alguns alunos. Parece-nos que, tendo estes problemas identificados, deveria haver uma aposta forte na procura de respostas para os mesmos. No entanto, se analisarmos as Ambições do Agrupamento, das onze alíneas mencionadas apenas duas delas poderão ser consideradas como indo ao encontro das problemáticas – “ter um psicólogo, terapeutas e outros técnicos” e “tornar a escola um centro dinamizador da cultural local”; nas Prioridades do Agrupamento, verificamos a mesma situação – das seis áreas mencionadas apenas uma referência a uma “maior dinamização da relação escola-meio”.

Esta preocupação com a situação sócio-económica dos agregados familiares dos alunos, que justifica alguns dos problemas da escola, não é consubstanciada no resto do documento. No ponto 1.1 e 1.2 do PE 2010/2013 (Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga – Localização e Economia e Sociedade – alguns dados locais), verificamos que é dado pouca relevância às questões económicas que afectam directamente as famílias “como algumas destas unidades industriais entretanto fecharam, a situação ambiental melhorou consideravelmente”, sendo grande a importância dada às questões ambientais, o que é justificado por tratar-se de uma Eco-Escola.

Consideramos, assim, que o documento oficial mais importante de uma escola – o Projecto Educativo, ainda não reflecte as preocupações daquela equipa dinamizadora que, no ano lectivo 2007/2008, decidiram ouvir os alunos na altura de construir e desenvolver um projecto de prevenção do abandono escolar.

5.3 A sustentabilidade do protagonismo das crianças: uma possibilidade do projecto TEIP?

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é um programa governamental que visa diminuir as assimetrias que se fazem sentir em escolas situadas

em áreas com graves problemas sócio-económicos e que se reflectem em situações de insucesso e abandono escolar.

Ciente da sua realidade a Escola de Valongo decidiu apresentar a sua candidatura a este programa, com o objectivo de colmatar alguns dos problemas identificados quer no PE quer no relatório da Inspeção-Geral da Educação - Avaliação Externa, nomeadamente:

“- Precariedade ao nível sociocultural e económico, verificando-se algumas situações sociais críticas;

- Famílias disfuncionais, problemas de alcoolismo, pouco acompanhamento parental dos filhos;

- Baixa escolaridade do agregado familiar que se reflecte numa fraca motivação de grande parte dos alunos nas práticas curriculares;

- Fracas ambições pessoais e socioprofissionais;

- Elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e um número crescente com problemas comportamentais e de indisciplina;

- Falta de referenciais exemplares de comportamento;

- Falta de recursos humanos, nomeadamente ao nível de serviços de apoio (Psicologia, Técnicos Superiores de Serviço Social, Terapeutas da Fala, Animadores Culturais);

- Falta de espaços físicos adaptados às exigências actuais do ensino (espaços exteriores cobertos, apetrechados e adaptados às diferentes faixas etárias);

- Pouca participação dos pais na vida escolar dos educandos;

- Fraca articulação do ensino e das aprendizagens entre os vários níveis de ensino;

- Precariedade dos espaços e equipamentos laboratoriais.” (ver TEIP).

Foram definidos três objectivos principais para este projecto: melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos – OP1; prevenir o abandono escolar e a indisciplina/comportamentos de risco – OP2 e envolver a família na vida escolar dos seus educandos– OP3” (TEIP, p. 22).

É no OP2 que se prevê a continuidade dos fóruns dos alunos, de modo a garantir a sua participação na vida escolar (cívica e comunitária). No entanto, neste objectivo verificamos que a ênfase maior volta a ser dada a questões como “consciencialização da importância da autoridade, hierarquia e disciplina” e os resultados esperados baseiam-se em “número de ocorrências - participações disciplinares, número de medidas correctivas,

número de medidas sancionatórias aplicadas”, não sendo feita referência à participação activa e consciente das crianças e jovens e à promoção da sua cidadania activa.

Acreditamos que este projecto poderia ser um potenciador da participação dos jovens na vida da comunidade escolar. No entanto, voltamos a sentir que a preocupação está centrada na indisciplina e insucesso escolar e na procura de soluções (mais ou menos céleres) para essas questões.

Por outro lado, a tentativa de envolver as famílias nas dinâmicas da escola pode trazer resultados positivos a médio longo prazo, uma vez que se trata de uma comunidade com fortes assimetrias nos seus agregados familiares.

Parece-nos, também, que os fóruns poderiam ser optimizados enquanto espaço de participação activa dos jovens. Poderiam ser um espaço de discussão, avaliação e desenvolvimento de algumas das actividades que se prevêem desenvolver no TEIP. Ouvir os jovens sobre as diversas actividades previstas no combate ao insucesso e abandono escolar e incorporar as suas propostas nessas actividades seria uma medida positiva de promoção da cidadania activa dos jovens.

VI. Pontos de Chegada e de Partida para uma Acção Comunicativa

Como defende Caride Gomez e muitos outros investigadores da área de Educação Social, os problemas de uma comunidade não podem ser resolvidos por alguém de fora dessa comunidade, que traz uma receita estanque e comum a todas as comunidades.

A resolução das diversas problemáticas tem que partir do interior dessa comunidade, que detecta e sinaliza o que entende como problemática e procura no seu interior sinergias para resolver e colmatar essas questões.

Parece-nos que era essa a intenção deste projecto desenvolvido na Escola de Valongo, que aproveitaram uma proposta da Direcção Regional de Educação e adaptaram-na de modo a responder às problemáticas sentidas por si, procurando potenciar as sinergias locais com as diversas entidades locais, mas também com todos os sujeitos desta comunidade, incluindo o grupo das crianças e jovens que acabam por ser o grupo menos ouvido dentro da escola.

Mas este processo de investigação não pode terminar aqui.

É, no nosso entender, fundamental devolvermos à equipa dinamizadora as questões com que nos fomos deparando ao longo do processo, reflectirmos sobre o modo de envolver e garantir a participação das crianças e jovens e definir estratégias que garantam a expansão desta experiência a outros projectos/acções dentro da escola, para que este momento de participação infantil não seja apenas um momento, mas um modo de estar e agir na escola.

Será, também, importante reflectir com essa equipa dinamizadora sobre as questões que colocámos no início do nosso projecto, questões às quais fomos respondendo ao longo da descrição do projecto, mas que podem permitir um olhar diferente da equipa dinamizadora para o seu processo e, quem sabe, encontrar novas estratégias para a promoção de uma participação infantil efectiva.

6.1 Do sonho à realidade... o concretizar da participação infantil

Este é, assim, o momento em que voltamos a reflectir nas questões que orientaram a nossa investigação.

O primeiro grupo de questões centrava-se no papel que as crianças/jovens e os adultos tiveram ao longo do processo de escuta dos alunos na construção do questionário.

Acreditamos que a equipa dinamizadora procurou garantir a participação dos alunos, ouvindo-os e atendendo às suas propostas na elaboração do mesmo.

No entanto, é sintomático da forte interiorização do papel do professor e do aluno, assim como do poder e hierarquia que representam, a delegação por parte dos alunos nos professores da reformulação, aplicação e análise dos questionários. Acreditamos que essa delegação impediu um maior envolvimento e maior participação dos alunos no processo.

Também o primeiro ano dos fóruns foi demonstrativo do papel interiorizado do aluno e do professor. Os alunos mantiveram a mesma dinâmica que têm na sala de aula – ouviram o que o convidado tinha a dizer sobre o tema em questão, em determinados momentos interrogaram (com a mão no ar) e foram interrogados sobre os assuntos discutidos e, por vezes, dialogaram, atitudes que Sarmento identifica como as tarefas do aluno na sala de aula.

O aluno e o professor têm, entre si, relações de poder desiguais pelo que é essencial que, no desenvolvimento deste projecto, os actores saiam dos seus papéis habituais e que se olhem como actores de um mesmo processo de crescimento, actores com igual poder.

No entanto, o segundo ano foi diferente. Os alunos passaram a ter um papel mais activo na organização e dinamização dos encontros e verificou-se uma aproximação no poder entre adultos e crianças/jovens. No entanto, a presença do adulto continuou a ser fundamental para a realização dos mesmos.

Como referem Sarmento et al (2006) o que está em causa é “a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham colectivamente na escola como alunos” (2006, p.156)

Bibliografia

Albuquerque, C. (2004). Os Direitos da Criança em Portugal e no Mundo Globalizado, in Direitos das Crianças. Coimbra: Coimbra Editora, p. 39-63.

Barbalet, J.M. (1989). A cidadania. Lisboa: Editorial Estampa.

Caride Gómez, J. A. (2006). *La educación social en la acción comunitária*. In Miradas y diálogos en torno a la acción comunitária. Barcelona: Grao

Carta Educativa do Concelho de Águeda (Junho de 2008). Consultado em http://www.cm-agueda.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=32566 a 20 de Outubro de 2009.

Clavel, G. (2004). A Sociedade da exclusão – Compreendê-la para dela sair. Porto: Porto Editora.

Constituição da República Portuguesa. Consultado em 14 de Junho de 2008, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Costa, A. B. (n.d). Exclusões Sociais – Conceito (s) de “exclusão social”. Recuperado em 26 de Junho de 2008, de http://www.metanoia-mcp.org/documentos/varios/bruto_costa_01.htm.

Costa, J.A. (2007). Projectos em educação – contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C.P. e Chaves, J.H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. In Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp.221-243.

Cruz, R. (1989). Introdução ao problema da industrialização em meio rural. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

d’Espiney, R. (Coordenador) (2008). Movimento de Águeda (Uma investigação, uma história, um caminho). Águeda: Bela Vista.

Decreto- Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Consultado em 20 de Outubro de 2010, de http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_043_89.htm

Delgado, P. (2006). Os Direitos das Crianças: da Participação à Responsabilidade. Porto: Profedições.

Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, Rede Social de Águeda (Setembro de 2008). Consultado em 20 de Outubro de 2009, de <http://www.cm-agueda.pt/files/2/documentos/20081003135001390471.pdf>.

Dubet, F. (2001). A Escola e a exclusão. Cadernos de pesquisa, nº119, páginas 29-45.

Fernandes, N. (2005). Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese de doutoramento. Consultado em 29 de Janeiro de 2008, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>.

Fernandes, N. e Tomás, C. (2004). *Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância*. In Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 35-162.

Giddens, A. (2005). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Hespanha, P., Carapinheiro, G. (orgs) (2001). Risco social e incerteza. Pode o Estado social recuar mais? Porto: Edições Afrontamento.

Hespanha, P., Valadas, c. (2001). *Globalização dos problemas sociais, globalização das políticas. O caso da estratégia europeia para o emprego*. In Pedro Hespanha e Graça Carapinheiro (orgs) (2001). Risco social e incerteza. Pode o Estado social recuar mais? Porto: Edições Afrontamento.

Lima, R. (2003). Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Tese de Doutoramento, na área das Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Lüdke, M., André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Madeira, R. (n.d) O lugar reclamado às crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade.

Meyer, C.B. (2001), A case in case study methodology. Field Methods, Vol. 13, No. 4, pp. 329–352.

Petrus, A. (Coordenador) (2000). Pedagogia Social. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2008-2010.

Ponte, J.P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. In Quadrante, 3 (1), pp. 3-18.

Rachinhas, A. (2002). A Escola C+S de Valongo do Vouga – como, quando e porque foi criada.

Rodrigues, E.V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M.M. e Januário, S. (n.d.). Consultado em 20 de Outubro de 2009, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>

Sacristán, J.G. (2005). O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed.

Sarmento, M., Soares, N. e Tomás, C. (2006). *Participação social e cidadania das crianças*. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp.141-159.

Sarmento, M.J. (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável*. In *Educação & Sociedade*, 78, pp. 265-283.

Sarmento, M.J. (2006) Visibilidade social e estudo da infância. In Vera Vasconcellos e M.J. Sarmento (org), (In)Visibilidade da Infância”. Rio de Janeiro: Vozes.

Sarmento, M.J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007) Políticas públicas e participação infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, pp.183-206.

Sarmento, M.J., Marques, A.P., Ferreira, F.I. (2009). *Administração local – Políticas e práticas de formação*. Braga: Tadinense.

Soros. G. (2003) *Globalização*. Lisboa: Temas e Debates.

Steger, M.B. (2006). *A globalização*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.

Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade – Participação das crianças e cidadania da infância*. In *Contexto e Educação*, 78, pp. 45-68.

Tomás, C. e Fernandes, N. (2009). *Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho

Travers, M. (2001), *Qualitative research through case studies*. Thousands Oaks: Sage.

Trilla, J., Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. In *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Espanha, 26, pp.137-164.

UNICEF (n.d). Direitos da Criança. Consultado em 14 de Junho de 2008, de <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>.

Vieira, M. M. (2005). *O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?* In *Análise Social*, Lisboa, vol. XL (176), pp. 519-545.

Anexos

Documento 1: Plano Anual PPAE 2007/2008

Tabela 1 - Plano anual de Prevenção do abandono escolar – Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga

Sector	Actividades	Parcerias	Recursos	Calendário	Obs:
Prevenção Primária: Intervenção com todos os alunos					
Prevenção Secundária: intervenção com os alunos em risco de abandono	<p>Prevenção terciária: intervenção com alunos em abandono</p> <p>Criar grupos de discussão sobre o abandono escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os professores escutam os alunos sobre o abandono escolar - Os professores ajudam os alunos – dois alunos de cada turma - a construir inquéritos – imaginarem perguntas para fazerem aos colegas, aos professores e aos pais, sobre o que é que levará os alunos a não querer ir à escola e como é que esta poderia ser a preferida. - Os alunos aplicam os questionários aos colegas, aos professores e aos pais. <p>Entrevista biográfica a aluno que esteve em absentismo e regressou à escola, o que é que o motivou a regressar à escola – caso H...</p> <p>Entrevista biográfica a aluno em abandono efectivo caso P...</p> <p>Ação de formação para os professores sobre: “Abandono escolar como problema a compreender”.</p> <p>Fórum de discussão com os alunos, implicando-os na investigação de: porque é que se falta; porque é que se abandona; o que é preciso para não faltar; porque é que não me apetece ir à escola; o dia em que me arrendei de ir à escola.</p> <p>Ação de Formação: “Os direitos à educação”</p>	<p>Gestão da escola</p> <p>Docentes</p> <p>Discentes</p> <p>Técnicos</p> <p>Autarquia: CMA</p> <p>Empresas</p> <p>Associações /instituições: CP; CSPVV</p> <p>Entidades formadoras: UA; ...</p> <p>CPCJ</p>	<p>Os professores e alunos procuram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmes - Notícias sobre o abandono escolar - Inquéritos feitos pelos alunos 	<p>Mês de Abril e Maio</p> <p>Mês de Abril e Maio</p> <p>Mês de Maio</p> <p>Mês de Junho</p> <p>Final de ano lectivo</p>	<p>Metodologia de escuta dos alunos, implicando-os no processo de investigação para a compreensão do abandono escolar</p>

Documento 2: Questões propostas pelos alunos

Tabela 2 – Sistematização dos participantes nas diversas etapas do projecto.

Turmas	Representação das Turmas (por género) nos momentos /acções			
	Propostas para o questionário – 23 Abril 2009	Discussão questões 30 Abril 2009	Participação Fóruns 2008/2009	Participação Fóruns 2009/2010
5ªA	1 rapariga + 1 rapaz		8 raparigas (4 só uma vez) + 2 rapazes (só uma vez)	4 raparigas (1 só uma vez) + 1 rapaz
5ªB	2 raparigas		7 raparigas (4 só uma vez) + 2 rapazes (1 só uma vez)	1 rapariga + 3 rapazes (2 só uma vez)
5ªC	1 rapariga + 1 rapaz		6 raparigas (4 só uma vez) + 2 rapazes (só uma vez)	5 raparigas (4 só uma vez)
5ªD	1 rapariga + 1 rapaz			
6ªA	1 rapariga + 1 rapaz	o rapaz de 23/04	10 raparigas, uma participou o ano passado (1 só uma vez) + 2 rapazes (só uma vez)	2 raparigas, uma participou o ano passado + 3 rapazes, um participou o ano passado
6ªB		2 rapazes	6 raparigas, uma que participou o ano passado (3 só uma vez) + 4 rapazes (2 só uma vez)	1 rapariga + 1 rapaz que participou também o ano passado
6ªC	1 rapariga + 1 rapaz		1 rapariga + 3 rapazes (só uma vez)	2 rapazes (só uma vez)
6ªD	2 raparigas		6 raparigas, uma que participou o ano passado (3 só uma vez) + 13 rapazes, um que participou o ano passado (6 só uma vez)	
6ªE			2 rapazes (1 só uma vez)	
7ªA	2 raparigas		5 raparigas, uma que participou o ano passado (2 só uma vez) + 2 rapazes (1 só uma vez)	2 raparigas, participaram o ano passado
7ªB			4 raparigas (2 só uma vez) + 4 rapazes (3 só uma vez)	1 rapariga, participou o ano passado + 1 rapaz (só uma vez)
7ªC	1 rapariga + 1 rapaz		2 raparigas + 1 rapaz	7 raparigas (1 só uma vez) + 3 rapazes
7ªD	2 rapazes		2 rapazes (só uma vez)	
8ªA	2 raparigas		2 raparigas (só uma vez)	1 rapariga, participou na elaboração questionário e nos

				fóruns ano passado (só uma vez) + 1 rapaz, que participou no ano passado (só uma vez)
8ºB	1 rapariga + 1 rapaz	os mesmos de 23/04	4 raparigas (2 só uma vez) + 3 rapazes (só uma vez)	1 rapariga
8ºC	2 raparigas	os mesmos de 23/04	3 raparigas (2 só uma vez)	2 rapazes (só uma vez)
8ºD			2 raparigas + 2 rapazes (1 só uma vez)	
8ºE	1 rapariga + 1 rapaz			
9ºA	2 rapazes		3 raparigas (1 só uma vez)	3 raparigas, 2 participaram o ano passado (1 só uma vez)
9ºB	1 rapariga + 1 rapaz		1 rapariga (só uma vez) + 7 rapazes (4 só uma vez)	1 rapaz (só uma vez)
9ºC	1 rapariga + 1 rapaz		1 rapariga (só 1 vez) + 2 rapazes	
9ºD	2 rapazes	os mesmos de 23/04	6 rapazes (3 só uma vez)	
9ºE	1 rapariga + 1 rapaz	os mesmos de 23/04	3 raparigas, uma que participou o ano passado (1 só uma vez) + 1 rapaz (só uma vez)	

Documento 3: Pesquisa sobre o tema do abandono.

Tabela 3 – Áreas abordadas na pesquisa sobre abandono escolar.

Áreas temáticas	Páginas pesquisadas	Trabalhos elaborados
Medidas institucionais	5	
Dados e análise estatísticos	5	2
Características do aluno que abandona a escola	1	2
Consequências do abandono	1	2
Causas para o abandono:		
- Ingresso mercado trabalho	1	2
- Questões pedagógicas	1	0
- Desvalorização do papel da escola	1	2
- Influência familiar	1	1
- Questões económicas	1	1
Conceito de abandono	0	1

Documento 4: Questões propostas pelos alunos

Tabela 4 - Propostas de questões pelos alunos para o questionário – Reunião 23 Abril 2008

<p>A nossa escola de momento tem uma preocupação: “Porque é que os alunos abandonam a escola?”</p> <p>Queremos escutar toda a gente, uma vez que somos uma Comunidade Escolar com diferentes ideias. Imaginem que são jornalistas contratados para efectuar entrevistas a alguns elementos desta Comunidade Educativa.</p> <p>Que perguntas fariam na qualidade de jornalistas, para melhor compreenderem o drama do abandono escolar?</p>			
Autores	Género	Questões	Sub-temas
2 Alunos 5ºB	Feminino Feminino	<p>Porque é que alguns dos pais não se interessam pelo empenho do educando?</p> <p>Porque é que alguns dos pais não ajudam os seus filhos quando têm dificuldades?</p> <p>Porque é que há alunos que não se interessam pela escola?</p>	<p>Desinteresse familiar</p> <p>Desinteresse dos alunos</p>
2 Alunos 5ºC	Feminino Masculino	<p>Os teus pais preocupam-se com o teu desempenho na vida escolar?</p> <p>A escola beneficia-te alguma coisa na profissão que queiras seguir no futuro?</p> <p>Achas que deve haver mais cursos de educação e formação? Quais?</p>	<p>Interesse familiar</p> <p>Interesse dos alunos</p> <p>Organização escolar</p>
2 Alunos 5ºD	Feminino Masculino	<p>Porque é que achas que alguns alunos faltam às aulas?</p> <p>Faltas às aulas? Porquê?</p> <p>Gostas de andar na escola? Se não, porquê?</p> <p>Achas que deveria haver mais cursos profissionais?</p> <p>O que achas que poderíamos melhorar na escola para se tornar mais atraente?</p>	<p>Desinteresse dos alunos</p> <p>Organização escolar</p>
2 Alunos 6ºA	Feminino Masculino	<p>O que achas sobre o abandono escolar?</p> <p>Que medidas achas que a escola deve tomar para melhorar?</p>	<p>Abandono escolar</p> <p>Organização escolar</p>
1 Aluno 6ºA	Masculino	<p>Se pudesses abandonar a escola abandonavas?</p> <p>Gostas de estudar para tirar boas notas?</p> <p>Gostas das aulas?</p>	<p>Desinteresse dos alunos</p> <p>Interesse dos alunos</p>
2 Alunos 6ºD	Feminino Feminino	<p>O que entendes por abandono escolar?</p> <p>Achas a escola seca?</p> <p>Gastas da escola?</p> <p>Gostas de aprender?</p> <p>Gostas das aulas?</p>	<p>Abandono Escolar</p> <p>Desinteresse do aluno</p>

		<p>Gostas de estudar?</p> <p>Gostas dos professores?</p> <p>Na tua opinião o que poderíamos mudar na escola?</p> <p>Achas que a escola não te fornece as melhores condições?</p> <p>O que poderíamos mudar nas aulas?</p> <p>Achas que os professores exigem assim tanto dos alunos?</p> <p>Porque achas que os alunos abandonam a escola?</p> <p>Deixarias a escola por algum motivo? Qual?</p> <p>Achas que o abandono escolar iria enriquecer o teu futuro?</p> <p>Achas que os alunos abandonam a escola porque não obtém os resultados que desejariam?</p> <p>Achas que o fazem porque a família não está actualizada sobre o seu rendimento?</p>	<p>Interesse dos alunos</p> <p>Organização escolar</p> <p>Professores</p> <p>Causas do abandono escolar</p>
2 Alunos 7ºD	Masculino Masculino	<p>O que é para ti abandono escolar?</p> <p>Qual a tua opinião em relação ao abandono escolar?</p> <p>De quem é a culpa do abandono/insucesso escolar?</p> <p>Porque é que os jovens abandonam a escola?</p> <p>O que achas que leva a esta situação de abandono?</p> <p>O que achas que falta para resolver esta situação?</p> <p>Quais as causas do abandono escolar prematuro?</p> <p>Se tivesses ficado retido durante alguns anos qual a tua medida em relação a isso?</p> <p>Qual a gravidade do abandono escolar em relação ao país?</p> <p>Achas grave a situação de absentismo em Portugal?</p> <p>Achas que os alunos deveriam tomar uma atitude diferente em relação a isto?</p> <p>Achas que a escola tem como função resolver estes problemas?</p> <p>Qual a tua opinião em relação ao mercado de trabalho?</p> <p>Gostarias de acabar os estudos ou dedicares-te a uma profissão que não envolva estudos?</p>	<p>Abandono Escolar</p> <p>Causas do abandono</p> <p>Interesse do aluno</p>

		<p>Achas a escola importante para ti?</p> <p>Na escola achas que deveria mudar alguma coisa?</p> <p>O que achas da escola?</p> <p>Será culpa dos encarregados de educação por não se interessarem pelos assuntos da escola?</p>	<p>Organização escolar</p> <p>Pais</p>
2 Alunos 8ºE	<p>Masculino</p> <p>Masculino</p>	<p>Achas que deve haver mais aulas práticas?</p> <p>Devia haver mais tempo nos intervalos e hora de almoço? Porquê?</p>	Organização escolar
2 Alunos 9ºB	<p>Feminino</p> <p>Masculino</p>	<p>Alguma vez te sentiste desmotivado na escola?</p> <p>O que te desmotiva mais na escola? (se te desmotiva)</p> <p>Porque faltas à escola? (se faltas)</p> <p>Queres desistir da escola porque já tens algo seguro no mundo do trabalho? (se queres desistir)</p> <p>A tua desmotivação deve-se à preguiça ou a queres ir trabalhar e ter a tua independência? (se te sentes desmotivado)</p> <p>Achas que a tua estatura física é mais importante que as tuas qualificações escolares pois queres seguir algo na área do desporto?</p> <p>Achas que a escola é pouco importante para o teu futuro?</p> <p>O que pensas da escola?</p> <p>O que gostavas de mudar na escola para te sentires mais motivado? (se te sentes desmotivado)</p> <p>Como achas que é o teu futuro sem escola?</p> <p>Achas que te beneficia faltar à escola? (se faltas)</p> <p>Existe alguém na tua família que tenha como preferência que trabalhes em vez de estudares?</p> <p>Os teus pais pressionam-te com os estudos e tu queres mais liberdade?</p> <p>Tens amigos que te influenciam a abandonar a escola?</p>	<p>Desinteresse dos alunos</p> <p>Desinteresse familiar</p> <p>Relações entre pares</p>
4 Alunos 9ºD e 9ºE	<p>Masculino</p> <p>Masculino</p> <p>Masculino</p> <p>Feminino</p>	<p>Achas que os problemas financeiros são uma das causas para que haja abandono escolar?</p> <p>Achas que a escola a nível de ensino é a causa para o abandono escolar?</p> <p>O facto de poderes teres várias retenções levam-te à desmotivação escolar?</p> <p>Na tua opinião achas que a escola devia apostar em mais Cursos de Educação Formação (CEF)?</p> <p>Achas que os alunos também têm que influenciar</p>	<p>Causas do abandono</p> <p>Organização escolar</p>

		<p>um bom ambiente escolar?</p> <p>Achas que a escola tem por função resolver todos os problemas dos alunos?</p> <p>Achas que o ensino pode ser de alguma maneira um produto enferrujado pela inércia?</p>	
5 Alunos 8ºA, 8ºB e 8ºC	<p>Feminino</p> <p>Feminino</p> <p>Feminino</p> <p>Feminino</p> <p>Masculino</p>	<p>A escola é uma “seca”?</p> <p>O que achas que tem mais interesse deixar de estudar para trabalhar ou continuar os estudos?</p> <p>Os professores são maus?</p> <p>Diminuías o tempo das aulas de 90 minutos?</p> <p>Achas que o Governo dá condições para os alunos continuarem a ter motivação para os estudos?</p>	<p>Desinteresse do aluno</p> <p>Professores</p> <p>Organização escolar</p>
4 Alunos 7ºA e 7ºC	<p>Feminino</p> <p>Feminino</p> <p>Feminino</p> <p>Masculino</p>	<p>Achas o abandono escolar uma boa opção?</p> <p>Achas que a idade influencia o abandono escolar?</p> <p>Se ficasses retido várias vezes num ano continuarias a estudar?</p> <p>O que achas mais benéfico estudar ou trabalhar?</p> <p>Tens condições económicas para frequentar a escola?</p> <p>Tens problemas pessoais que te impeçam de andar na escola?</p> <p>Se pudesses mudavas alguma coisa na escola?</p> <p>O que achas da escola?</p> <p>Os teus pais apoiam-te para frequentares a escola?</p>	<p>Abandono escolar</p> <p>Causas do abandono</p> <p>Organização escolar</p> <p>Interesse familiar</p>
1 Aluno 6ºD	Feminino	<p>O que entendes por abandono escolar?</p> <p>Na tua opinião o que poderíamos fazer para melhorar a situação do abandono escolar?</p> <p>Se tivesses oportunidade abandonavas a escola? Se sim porquê? Se não porquê?</p> <p>Porque achas que os alunos abandonam a escola?</p> <p>Porque é que achas que existe abandono escolar na nossa sociedade?</p> <p>Achas que o abandono escolar deve-se por causa de problemas financeiros?</p> <p>Achas que a culpa do abandono escolar é do próprio aluno?</p> <p>Achas que a culpa do abandono escolar é por causa das más influências e dos contactos lá fora?</p> <p>Achas que a culpa é da escola, pois temos aulas até muito tarde e o tempo de chegar a casa para</p>	<p>Abandono escolar</p> <p>Causas do abandono</p>

		<p>escola: porque motivo eles ficam assim?</p> <p>A maior parte dos alunos não tem bom rendimento escolar. Dá a tua opinião do porquê?</p> <p>Podes indicar factores que levem à desmotivação do aluno e ao interesse?</p> <p>Na tua opinião o que provoca a desmotivação dos alunos?</p> <p>O que achas que um aluno sente quando é repetente durante vários anos?</p> <p>Gostas dos professores? Se sim porquê? Se não porquê?</p> <p>Achas que os professores exigem assim tantos dos alunos?</p> <p>Achas que os professores deviam prestar mais auxílio aos que estão menos interessados? Talvez os motivassem? Como?</p> <p>Achas que os pais não estão devidamente actualizados do teu rendimento escolar?</p> <p>Achas que a culpa disto tudo é dos pais que não estão a par do teu desenvolvimento?</p>	<p>Professores</p> <p>Pais</p>
?	?	<p>Porque é que os familiares não incentivam os seus educandos?</p> <p>Não têm tempo para isso?</p> <p>Não se querem interessar pelos seus filhos?</p> <p>Os alunos não se interessam?</p>	<p>Desinteresse familiar</p> <p>Desinteresse dos alunos</p>
<p>23-04-2008</p> <p>Encontro sobre o “Abandono Escolar”</p> <p>Conclusões dos trabalhos que os jovens alunos pesquisaram e trabalharam:</p> <p>O que pode levar ao abandono</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retenções - Falta de meios financeiros - Falta de motivação escolar - Gravidez precoce - Falta de acompanhamento escolar por parte da família - Desejo de autonomia financeira - Desconhecimento do que é o mundo do trabalho - Desejos insatisfeitos <p>É preciso mais tempo para convívio entre pares – passam muito tempo nas aulas - pouco espaço para partilha livre de ideias</p> <p>A mãe abandonou a escola aos 13 anos e isso incentivou-a a estudar. O arrependimento da mãe foi o estímulo.</p> <p>Apostar nos CEF, mais CEF.</p>			

Documento 5: Comparação entre questões propostas pelos alunos e as realizadas

Tabela 5 – Análise comparativa das questões propostas para o questionário.

Critérios		Proposta dos alunos	Questionário final
Abandono escolar	Definição / o que é	10	
	Interesse em abandonar	6	
	Resolução	2	
	Quem tem culpa	1	
Causas do abandono escolar	Económicas	3	3
	Relações com pais/ familiares	2	4
	Motivações do aluno	2	4
	Resultados escolares	1	3
	Influência de outros (amigos/ familiares)	2	1
	Apoio do M.E	1	1
	Questões pessoais	3	2
	Demasiado tempo na escola	2	
Escola	Importância da escola	2	1
	Interesse	10	3
	O que é melhor e pior	2	
	Obrigatoriedade		1
	Futuro	4	1
	Impossibilidade de trabalhar		1
	Lugar de convívio e partilha e com actividades lúdica		2
	Existência poucos cursos alternativos	4	1
	Actividades lúdicas		1
	Condições existentes	3	1
	O que mudarias	5	1
	Resolução problemas	1	3
	Como pode evitar abandono	3	1
	Regulamento interno	3	
	Benefício em faltar	2	
	Produto enferrujado pela inércia	1	
Aulas	Horários e estrutura	4	2
	Interesse	2	
	O que mudarias	1	
Professores	Interessantes	5	1
	Exigentes	2	
Alunos	Opinião ouvida		1
	Motivação e interesse	18	1
	Têm que colaborar	2	1

	Rendimento escolar	5	
	Culpados do abandono	1	
	Preferência em trabalhar	8	
Pais	Interesse /Desinteresse	9	
	Preferência ao trabalho	1	
	Exigentes	1	

Documento 6: Notícia elaborada pelos alunos

“Definição de Fórum: encontro entre alunos e professores, onde os alunos exprimem os seus sentimentos em relação ao Plano de Prevenção do Abandono Escolar.

Assuntos tratados:

Já reparaste que este ano encontras, na escola, coisas diferentes em relação ao ano anterior? Por exemplo:

- Intervalos maiores
- Empréstimo de bolas
- Música ambiente no refeitório
- Obras na biblioteca
- Bebedouro
- Aspecto exterior da escola
- Preocupações ambientais
- Melhoramento dos espaços verdes
- Os Fóruns de alunos
- ...

Sabes porquê?

Porque no ano passado, alguns alunos que participaram nos Fóruns do Plano de Prevenção do Abandono Escolar (PPAE), trabalhando num inquérito elaborado por eles e preenchido por todos os alunos da escola, deram sugestões que melhorariam a escola, agradando os alunos e os professores.

Este ano já fizemos 2 Fóruns:

O 1º Fórum foi no dia 15 de Outubro, onde estiveram presentes 30 alunos de 43 convidados. Em cada turma foram convidados 2 alunos.

- O Fórum iniciou com um jogo falando do PPAE (Plano de Prevenção do Abandono Escolar) dizendo: Ai vai o plano! O quê? O plano! O quê? O plano! Ah! O plano!
- Logo de seguida, abordamos os seguintes temas:
 - O que foi feito no âmbito do Plano de Prevenção do Abandono Escolar no ano lectivo anterior: *como melhorar a escola*: através de um PowerPoint, que o professor Luís Amaral mostrou;
 - Visualização de um filme que retratava uma situação de **exclusão** de um aluno;
 - Debate: no debate concluímos que uma pessoa é julgada/discriminada através da maneira de vestir, dos seus actos, das palavras “antigas” que utiliza, mas próprias do meio onde vive, através do sítio onde vive, pelo

valor do telemóvel que se use, pela falta/dificuldade de comunicação, pela falta de amigos, ...

- No fim deste debate uma aluna manifestou a sua preocupação relativamente a alguns alunos que ela considera poder estar em risco de abandono escolar, pedindo ajuda para impedir que o abandono possa vir a acontecer.

O 2º Fórum foi no dia 5 de Novembro, onde estiveram presentes 23 alunos dos 43 convidados.

- O Fórum iniciou com um jogo de palavras que nos tocam negativamente ou positivamente, como por exemplo: comunicar, solidariedade, tristeza e abandonar, ...
- Depois visualizamos novamente o filme sobre a exclusão e falamos deste mesmo tema: **a exclusão**. Demos exemplos de alguns que foram discriminados nesta escola por alunos da mesma.
- Duas alunas leram-nos uma notícia que saiu no “Jornal de Noticias” sobre o risco de abandono escolar, de uma menina que frequenta a escola. Nesta notícia chegamos à conclusão que os jornalistas são capazes de mentir para “vender” uma notícia, porque esta noticia não corresponde à verdade! Para além disso a menina não faltou assim tanto às aulas como isso, e o motivo para o qual a levou a fazer isso foi o falecimento do seu pai.

Elaborado por: Ana Fonseca e Jorge Sá com a ajuda da Pr. Bela”

Documento 7: Apontamentos

1º Encontro

Mini-fórum - Viver em Segurança

18 Março de 2009, numa sala da EB 2,3 de Valongo do Vouga

Presentes: 18 alunos, dois elementos da GNR + dois elementos da equipa dinamizadora e eu

Resumo

Sessão do fórum de alunos dedicado ao tema Viver em Segurança, dinamizado por dois elementos da Escola Segura da GNR. Um dos elementos da equipa dinamizadora fez a apresentação do fórum e referiu que o tema inicialmente proposto pelos alunos foi Violência no Meio Escolar.

A sala é uma sala de aulas típica e os alunos sentaram-se sem alterar a disposição das cadeiras e mesas.

Um dos elementos da GNR sentou-se numa das mesas ao lado do computador e ao pé dos alunos, e falou sobre segurança, cuidados a ter, seja na escola ou fora, tendo como base uma apresentação em powerpoint.

No final da apresentação, alguns alunos colocaram algumas questões sobre situações que tinham vivido e nas quais se tinham sentido em perigo, nomeadamente uma rapariga.

2º Encontro

Mini-fórum – Banco do Tempo

3 Junho de 2009, numa sala da EB 2,3 de Valongo do Vouga

Presentes: 27 alunos + 3 professores + investigadora da UA e eu.

Sessão do fórum de alunos dedicado ao Banco do Tempo, dinamizado por um dos professores da equipa dinamizadora e os alunos da turma 6ºD.

Depois dos alunos se sentarem numa sala de aula com a distribuição típica de mesas e cadeiras, dois alunos da turma do 6ºD distribuíram um panfleto sobre o Banco do Tempo, elaborado por um aluno dessa turma.

Um dos elementos da equipa dinamizadora fez uma breve apresentação do tema do Fórum, o Banco do Tempo, que já tinha sido assunto de um mini-fórum anterior.

A seguir o professor da referida turma colocou em visionamento um filme elaborado pelo GRAAL, onde se apresenta o Banco do Tempo e o seu funcionamento. No final do filme, o Professor lembrou a realização do primeiro fórum (em Janeiro) sobre este tema, dinamizado pela investigadora da Universidade de Aveiro e que levou a que nas aulas de Formação Cívica da turma do 6ºD tentassem dinamizar um mini-banco do tempo.

O professor tinha a auxiliá-lo uma apresentação em powerpoint, onde fazia referência ao que é o Banco do Tempo, os seus objectivos e princípios (muitos dos quais já tinham sido abordados no filme). O mesmo referiu que a experiência que aconteceu na turma do 6º D não respeitou todos os princípios do Banco do Tempo, nomeadamente, a não existência de uma agência (fazer a regulação entre a procura e a oferta).

Um aluno questionou quando se iniciou o Banco do Tempo em Portugal, pois no filme falavam em 2001 e na apresentação em 2002.

De seguida o Professor abordou o processo de criação do mini-banco de tempo na turma do 6ºD, que teve o seu início com o mini-fórum realizado em Janeiro (e dinamizado pela investigadora) e no qual estiveram presentes oito alunos da turma que posteriormente, nas aulas de formação cívica apresentaram o tema aos restantes colegas e decidiram que valeria a pena desenvolver essa ideia na turma. Assim, cada um elaborou uma lista com cinco itens que oferecia e essas listas foram fixadas na sala (essas listas foram apresentadas no computador e a sua leitura gerou alguns risos) – a totalidade das tarefas estão direccionadas para a escola. A seguir procederam à criação e entrega dos livros de cheques e o professor ia fazendo a contabilização das horas pedidas /dadas.

A apresentação terminou com pequenas entrevistas a alguns alunos da turma que deram a sua opinião sobre a iniciativa – “é bom”, “não têm faltas de TPC”.

Terminada a apresentação, o Prof. pediu à investigadora para fazer um balanço da iniciativa e esta começou por pedir a opinião dos alunos do 6ºD – “foi engraçado”, “ver tantas pessoas a serem ajudadas e ajudar”, “foi educativo”, “foi o TPC e estudar”. Foi referido que a pessoa mais solicitada foi a Ana e esta disse que “pediam que os ajudasse

nos TPC, a estudar para os testes (...) eu estudava com eles (...) às vezes um de cada vez, outras vezes em grupo (...) também pedi ajuda para um teste.”

Um aluno que nunca participou disse que não ficou triste e que os colegas pediam a pessoas específicas.

A investigadora da UA aproveitou para questionar se poderia ter ajudado mais ao que os alunos disseram que não; agradeceu a disponibilidade do grupo para a ajudar na sua investigação e pediu a colaboração para continuarem a ajudá-la.

O Prof. questionou duas alunas de outras turmas sobre a sua opinião acerca desta iniciativa e se valeria a pena propô-la a outras turmas: uma delas acha que toda a escola deveria aderir e era bom todos poderem ajudar-se; a outra disse que na turma dela não.

Um dos elementos da equipa dinamizadora perguntou se seria interessante proporem a criação de uma agência de uma agência na escola no próximo ano – a resposta generalizada foi sim e nove alunos disponibilizaram-se para ajudar.

Uma aluna disse que era bom também para os professores – estes disponibilizarem-se também para ajudarem os alunos.

A sessão terminou com a marcação da próxima sessão do mini-fórum e com a distribuição de flores pelas alunas do 6ºD.

3º Encontro

Reunião de preparação da sessão de avaliação dos fóruns

8 Junho de 2009, numa sala da EB 2,3 de Valongo do Vouga

Presentes: Eu + 3 professores do grupo dinamizador

Começou-se por fazer uma breve retrospectiva do feedback dado pelos alunos ao Professor Luís relativamente ao Fórum Inter-Escolas:

“gostaram e querem mais”, “os colegas de outros grupos gostaram muito de saber dos fóruns”, “a nossa escola é muito mais avançada do que as outras”, gostaram de estar com jovens mais velhos, perguntaram pelo lanche – numa próxima vez deveria haver lanche e um bloco e uma caneta a cada um, gostaram da dinâmica utilizada.

Depois passou-se para a análise dos mini-fóruns, realizados quinzenalmente na Escola.

- os alunos presentes nos fóruns não eram sempre os mesmos porque às vezes havia outros alunos na turma mais interessados no tema. Como se faz a avaliação com eles? Um levantamento dos jovens mais frequentes e fazer uma reunião de avaliação; um questionário a todos os que frequentaram.

- na 2ª feira antes do mini-fórum (4ª feira à tarde) a informação sobre o tema do fórum. Inicialmente havia dois alunos designados, os representantes e posteriormente eram convocados.

- serão os fóruns mais uma aula de formação cívica? Ou um projecto deles?

A Bela referiu que é um espaço onde os alunos podem ter voz activa na escola, mas nem eles próprios perceberam que podem ter aqui uma participação activa; não sabem estar de outra forma – modo de estar na escola. Os alunos têm dificuldade em assumir um papel mais activo.

O Luís acha que cometeu um erro ao não deixar que os alunos fizessem a apresentação no último fórum – mas o powerpoint foi feito por ele e só nessa manhã a mostrou aos alunos.

No que diz respeito à sessão sobre a discriminação social, um encontro dinamizado pelos Professores, diz o Luís que os alunos falaram mas é “a saca-rolhas”, não têm autonomia para tomarem a iniciativa, só no 2º visionamento conseguiram que os alunos participassem.

4º Encontro

Mini-fórum – Reunião de avaliação dos fóruns

17 Junho de 2009, numa sala da EB 2,3 de Valongo do Vouga

Presentes: 7 alunos, a psicóloga e uma professora da Escola e eu.

Como o espaço disponível era uma típica sala de aula, assim que entrei na sala com alguns dos jovens perguntei-lhes o que eles achavam de juntarmos umas mesas e fazermos um espaço mais agradável para conversarmos; como concordaram pegámos numas mesas e cadeiras e criámos uma “mesa redonda”.

Começámos por ser seis pessoas (5 alunos e eu), posteriormente chegaram mais dois alunos e, mais tarde, apareceram a psicóloga da Escola e uma professora.

Tabela 6 – Sistematização da conversa colectiva.

Vozes dos alunos	
<p><i>Vocês conhecem alguém que esteja em situação de abandono escolar?</i></p> <p>Rapariga A: Eu conheço, cá na escola.</p> <p><i>Porque é que quer abandonar a escola?</i></p> <p>Rapariga A: Por desanimar por retenções. Mas está a ser acompanhada. Os professores, o Plano, os alunos. Tentamos ajudar.</p> <p><i>Há um envolvimento dos alunos nessa questão do abandono escolar?</i></p> <p>Rapariga A: há porque nós participamos, as nossas questões são desenvolvidas aquilo que a gente quer a gente pretende é dito e assim conseguimos as nossas propostas para que ela não abandone a escola e tentamos ajudar a mostrar que a escola é um sítio importante, um lugar onde podemos conviver, estudar, estar com os amigos.</p> <p><i>Que actividades acham que eram importantes desenvolver para prevenir o abandono escolar? Podem por exemplo, pensar no caso desse colega, o que seria importante a escola fazer para prevenir que as pessoas se sintam assim desanimadas?</i></p> <p>Rapariga B: Mais apoio dos pais</p> <p>Rapariga C: dos colegas, dos professores</p> <p><i>Vocês acham que com este Plano há mais apoio?</i></p> <p>Rapariga C: Não sei</p> <p>Rapariga B: Acho que não:</p> <p>Rapariga A: os pais tendem a participar mais activamente, deviam pelo menos.</p> <p>Rapariga B: Depende do aluno.</p> <p><i>Acham que os professores estão mais atentos a essas questões? Vocês notam alguma diferença antes e depois do Plano? Que diferenças?</i></p> <p>Rapariga A: Os questionários que têm feito...</p> <p><i>... a vocês, a pedir a vossa opinião...</i></p> <p>Rapariga A: sim. Temos vindo a descobrir novas ideias, novas propostas</p>	<p>Desinteresse dos alunos</p> <p>Abandono escolar</p> <p>Maior acompanhamento</p>

<p>que podem vir a melhorar o nosso futuro como alunos.</p> <p><i>Vocês acham que poderiam ter um papel mais activo neste Plano? O que é que vocês fazem?</i></p> <p>Rapariga A: Os questionários...</p> <p>Rapariga C: ...com sinceridade</p> <p><i>E relativamente aos mini-fóruns... vocês sabem que decorreram uma série de mini-fóruns este ano (9) e vocês foram dos alunos mais participativos. Porque é que é importante (ou se é importante) participarem nestes mini-fóruns e estes mini-fóruns realizarem-se?</i></p> <p>Rapariga D: Para discutirmos as nossas ideias</p> <p>Rapariga A: o último tema que estamos a tratar é o banco do tempo.</p> <p><i>E o banco do tempo é uma questão importante para vocês porquê?</i></p> <p>Rapariga A: É porque no futuro vai nos ajudar se conseguirmos concretizar o projecto que estamos a planear – que a nossa escola crie um banco do tempo.</p> <p>Rapariga D: Animação.</p> <p>Rapariga D e outros: A nossa animação é fazer fóruns de karaoke, há dança...</p> <p><i>Terem um tempo para cantar e dançar é bom, então?</i></p> <p>Todos: Sim.</p> <p>Rapariga A: Para brincar.</p> <p><i>Que outras coisas são importantes nestes fóruns?</i></p> <p>- Sobre a adolescência... métodos contraceptivos... segurança... segurança na Internet... violência</p> <p><i>Violência na Internet é tema actual. Tiveram algum fórum sobre esse tema?</i></p> <p>- Não. Foi um professor que falou sobre isso.</p> <p><i>Vocês acham que a forma como estão a decorrer os fóruns é ideal?</i></p> <p>- Acho que sim.</p> <p>Rapariga A: Normalmente têm havido powerpoints e essas coisas... ajudam mais à compreensão.</p> <p><i>Não vos parece muito uma aula?</i></p> <p>Rapariga A: Não.</p> <p>- Às vezes sim. Depende.</p> <p>Rapariga A: Mas torna-se uma aula diferente de todas as outras.</p>	
--	--

<p>Rapaz A: das nossas aulas de história não. Porque são dadas como isto, com powerpoints</p> <p>Rapariga A: Mas são outros temas.</p> <p><i>E pessoas diferentes, mas se calhar acaba por ser como uma aula.</i></p> <p><i>Como poderia ser para ser diferente?</i></p> <p>Rapaz A: Lá fora.</p> <p><i>Por exemplo, há temas que vocês dominam ou que vocês podiam pesquisar porque não são vocês a dinamizar um fórum?</i></p> <p>- Nós vamos dinamizar um, no último dia de aulas.</p> <p>- Animação, é na festa... vai para lá a Lúcia cantar</p> <p><i>Como é que é feita a escolha dos temas? A divulgação de cada encontro?</i></p> <p>Rapaz A: no 1º fórum de cada período nós fazemos uma planificação.</p> <p><i>Vocês é que escolhem os temas?</i></p> <p>- Às vezes sim. Damos opiniões, se os Professores concordarem...</p> <p><i>E são vocês que se lembram de quem gostavam que viesse falar sobre um assunto? Ou essa acaba por ser mais uma tarefa dos professores?</i></p> <p>- É dos professores.</p> <p><i>Como é que é feita a divulgação dos encontros?</i></p> <p>- A contínua vai às salas e lê um papel.</p> <p><i>Qualquer pessoa da turma pode participar?</i></p> <p>Rapaz A: Às vezes, outras vezes é só os representantes.</p> <p>- Depende do tema.</p> <p><i>E como é que vocês sabem quando é para todos ou não?</i></p> <p>Rapaz A: Diz lá – ficam convidados toda a turma, nas outras diz o nome dos representantes.</p> <p><i>Vocês acham correcto que haja fóruns só para os representantes e outros abertos a todos os alunos?</i></p> <p>Rapariga C: Eu acho que todos os fóruns deveriam ser abertos a quem quisesse vir, porque às vezes há fóruns importantes e que todos deveriam vir e só vêm os representantes.</p> <p><i>Alguns de vocês são representantes das vossas turmas, não são?</i></p> <p>- Sim.</p> <p><i>Depois como é que fazem? Tiveram num fórum...</i></p> <p>Rapaz A: A nossa DT pergunta-nos o que é que se passou no fórum.</p>	
--	--

<p><i>E vocês partilham com toda a gente, é?</i></p> <p>Rapariga D: Isso não acontece na nossa turma, não há muito interesse. Houve uma vez que ela nos perguntou o que é que nós tínhamos falado sobre o banco do tempo (no 1º fórum).</p> <p><i>E depois não perguntou mais, é?</i></p> <p>Rapariga D e rapaz B acenam.</p> <p>Rapariga C: a nossa pergunta sempre.</p> <p>Rapariga A: gosta de participar e nós gostamos de contribuir para isso.</p> <p><i>Acham que poderiam ter um papel mais activo nestes fóruns? De que forma?</i></p> <p>Rapariga D: depende do assunto.</p> <p>Rapaz B: na animação (risos)</p> <p><i>Por exemplo, podem conhecer alguém que viesse falar de um tema que vocês gostassem e propor isso. Se calhar está óptimo como está. É isso?</i></p> <p>- Acho que sim.</p> <p>Rapariga A: Poderia vir uma pessoa mais específica naquela área para falar do tema</p> <p>- Tem havido.</p> <p>Rapariga D: mas nem todas as pessoas são específicas naquela área</p> <p><i>Ou seja, têm vindo algumas pessoas falar de alguns temas e vocês acham que deveria ter vindo alguém mais especialista.</i></p> <p>Rapariga C: às vezes até sabem mas custa-lhes explicar.</p> <p><i>Relativamente ao Plano de Prevenção do Abandono Escolar, vocês acham que haveria iniciativas que seriam importantes serem desenvolvidas cá na escola? Por exemplo, outro tipo de encontros?</i></p> <p>Rapariga A: Com turmas de outras escolas, que tenham feito trabalhos ou tratado de temas que nós já tenhamos tratado.</p> <p><i>Há alguns aspectos que vocês gostassem que mudasse?</i></p> <p>Rapariga A: Há. Os alunos deveriam participar mais activamente nos projectos que a escola propõe.</p> <p><i>Como se consegue isso?</i></p> <p>Rapariga A: Fazer cartazes a alertar</p> <p>Rapaz A: Fizeram isso para o cicloturismo e não foi muita gente.</p>	
---	--

<p>Rapaz A: deveria ser uma disciplina, como nos morangos. Só demos o sistema reprodutor nas aulas de ciências e falámos do que falámos no fórum.</p> <p>- Na minha não.</p> <p>Rapariga A: mas depende dos alunos, nesse fórum levaram as coisas mais para a brincadeira.</p> <p>Rapariga E: mas podia experimentar-se ter aulas de educação sexual.</p> <p><i>E dos outros temas vocês lembram-se?</i></p> <p>- segurança... solidariedade (quando veio cá o padre)... o balanço.</p> <p><i>E qual gostaram mais?</i></p> <p>Rapariga A: da solidariedade.</p> <p><i>Vocês gostaram todos dos fóruns da animação?</i></p> <p>Rapariga D: Foi uma grande seca quando foram cantar</p> <p><i>Vocês repetiam alguns destes fóruns?</i></p> <p>Rapariga D: da animação vamos ter para a semana.</p> <p>Rapariga A: eu acho que deveríamos repetir da solidariedade, um fórum onde aprendemos muito.</p>	
---	--

Documento 8: Resumo do Fórum Inter-Escolas

No dia 19 de Maio, realizou-se um Fórum Inter-Escolas no Fórum Municipal da Juventude de Águeda, um encontro de alunos e professores das Escolas do Concelho.

Este encontro contou com a presença de seis alunos da EB2,3 Fernando Caldeira, três da EB2,3 Prof. Artur Nunes Vidal, oito da EB2,3 de Valongo do Vouga, três da Escola Secundária Marques de Castilho e seis do Instituto Duarte de Lemos, acompanhados de um Professor ou Psicóloga.

O Fórum começou com a divisão do grupo grande de alunos (26) em três pequenos grupos que foram distribuídos pelas salas do edifício, com duas dinamizadoras da conversa. O debate tinha como base algumas questões definidas previamente, que se enunciam a seguir:

1º Pergunta - *Para ti, para que serve a escola?*

2º Pergunta - *O que é que gostas na escola? O que gostas nos professores que tens (características)?*

3º Pergunta - *O que mudavas na escola?*

4º Pergunta - *Quais as tuas preocupações (vida geral)?*

5º Pergunta - *Quais são os teus sonhos? O que esperas da tua vida? Como gostavas que fosse a tua vida quando fores grande?*

6º Pergunta - *Se tu mandasses na escola, como é que ela seria?*

Também os adultos acompanhantes dos grupos foram convidados a conversar sobre as questões que iriam ser colocadas aos jovens, pelo que foram também encaminhados para uma sala onde, com a ajuda de uma dinamizadora, reflectiram sobre essas questões.

Posteriormente, reuniram-se todos em grande grupo no salão polivalente do Fórum e os porta-vozes de cada grupo partilharam com os restantes a discussão/ conclusões do debate, que se partilham a seguir:

1º Grupo:

Optaram por uma actividade lúdica com a criação de uma caixa de papel, que representa a escola. Do lado de fora da caixa escreveram os aspectos positivos da escola e no lado de dentro incluíram o que não gostam na escola.

Globalmente, o que foi dito pelo grupo foi:

Na escola gostam: dos amigos, das novas oportunidades, dos matraquilhos, do bar e da cantina, dos professores.

Na escola não gostam: de algumas regras; de ser proibido usar tops e namorar na escola, do barulho nos corredores, de alguns funcionários; da escola ser obrigatória porque se não fosse os alunos iriam porque sentiam essa necessidade; de alguns colegas por causa rivalidade, da antipatia e falta de atenção; do facto do pavilhão demasiado grande; de não existir animação para tempos livres nem espaços para convívio; das aulas de história porque o professor limita-se a questionar; da sala de estar porque não tem ofertas, nada para fazer; dos colegas que se metem com mais novos; que não reconheçam a ajuda; falta de sinceridade das pessoas; do conselho executivo.

Os sonhos: médico, não emigrar, ser jogador de futebol, ir ao amazonas, ser feliz, ter casal de gémeos, sem independente, emigrar, não ter preocupações.

As preocupações: chamar nomes, não ter apoio, não conseguir entrar na universidade, falta de emprego, a corrupção, falta de amigos, dinheiro, saúde, se não gostarem de o ver jogar, não serem ninguém na vida.

2º Grupo:

A escola serve: para aprender e para construir o seu futuro.

Na escola gostam: do ambiente e do convívio; dos funcionários e professores; das actividades lúdicas. A relação professor - aluno é importante e é importante ter bom relacionamento, cumplicidade para debater o que se gosta e o que não se gosta e os interesses.

Na escola mudavam: as casas de banho; tornavam-na mais criativa, com mais desenhos, mais ampla; a comida.

As preocupações: a crise que estamos a passar; delinear o futuro e termos uma ideia do que nos espera e do que enfrentamos; ter a ideia de uma vida real, difícil; é preciso trabalhar para conseguir ser alguém.

Os sonhos: casar, ter uma boa vida, trabalho, dois filhos; outros dão mais asas imaginação e sonham com viajar, ser cantor, ser actor. Nem toda a gente tem que ter os mesmos gostos, são os quebra-rotinas, e são essas coisas que completam a vida.

Se mandassem na escola: alteravam as casas de banho que estão em péssimo estado; não é tarefa fácil mandar e manter a harmonia é difícil, mas na sua escola as pessoas que estão na hierarquia mais alta fazem-no; no que diz respeito os professores, alguns colegas não estão contentes porque não são didácticos, não são bons a dar aulas, deveriam ser dinâmicos e com formas de ensinar diferentes o que tornaria mais fácil assimilar os assuntos; os clubes das escolas

– deveria haver oficinas de teatro, clubes desportivos e ter outras actividades, mais ofertas para estarem na escola sem estarem a ter aulas.

3º Grupo:

A escola serve: para estudar e para preparar a vida social e profissional; estabelece relação com o próximo; preparar o futuro e dar mais autonomia; partilhar informações; educar para a cidadania, para o respeito pelo próximo; dá ferramentas para o futuro; ajuda a distinguir o certo do errado.

Nos professores gostam: da disponibilidade, da maneira de ser e da compreensão, do reconhecer os erros e pedir desculpa; o tentar ajudar e terem tempo para nós.

Na escola gostam: de estar bem equipada (por exemplo com quadros interactivos), de ser inovadora, com várias ofertas e muitas actividades; os espaços de partilha; a psicóloga que tem atenção aos alunos; o bebedouro criado; o convívio; os espaços verdes, água, sombra, o teatro e rádio; bom acolhimento, boa relação com todos, a comida.

Na escola não gostam: o horário reduzido da papelaria, a empresa que serve a comida deveria ser mudada; deveria haver mais actividades; mudar a duração das aulas de 90 minutos porque estas tornam-se maçantes.

Os sonhos: seguir para universidade para tirar um curso – biologia e design; tirar 12º profissional e ir trabalhar; fazer uma carreira desportiva e tirar um curso; conviver com os amigos; mudar de residência.

4º Grupo – Professores:

A escola serve: A escola como local de saber, de cultura e de conhecimento.

Ser professor: é ser amigo, cúmplice, mas não somos amigos da mesma idade mas podem contar connosco. O papel da educação é dos pais, os professores têm a função de ensinar e podem ajudar, mas a educação deve vir dos pais.

A escola é para suprir problemas.

O que mudariam: mais articulação com as famílias, mais responsabilização destas; os alunos são complicados – uns querem estudar outros não, e o professor não deve ser o psicólogo, nem o pai ou a mãe; a sociedade tem que mudar; o horário da escola deve ser mais limitado – a manhã mais intensiva e a parte da tarde mais lúdica (até 16h30 no máximo); a presença do psicólogo é muito importante para ajudar na definição das áreas de intervenção, para clarificar papel da escola - os alunos e pais devem saber que o saber é uma coisa boa; a disciplina, deve haver mais regras que devem ser bem conhecidas e que devem validar a posição do professor.

Depois da apresentação das reflexões dos grupos, houve a oportunidade de alguns dos intervenientes fazerem alguns comentários ao processo.

Assim, uma das dinamizadoras referiu que estava muito surpreendida com o grupo e com o seu discurso pois foi um grupo maduro: sabem qual é o papel do professor – amigo mas não sem exageros; um grupo que se colocou no papel dos professores e do conselho executivo e que valorizou o professor, a sua difícil tarefa e o facto de não se poder pedir ao professor que substitua a família; os alunos procuram compreender os professores tal como esperam que estes os compreendam; entendem a escola como forma de ajudar a descobrir e construir o futuro, a criar sonhos e ajuda a construir personalidades. Salientou um discurso muito positivo apesar de falarem de coisas menos agradáveis e olham para o futuro com uma perspectiva positiva apesar da crise; as relações e a amizade como algo importante nas suas vidas, mais do que dinheiro e profissão. Referiu também a proposta de um aluno de criação de um clube de bricolage para arranjar a escola.

Um outro dinamizador referiu que no seu grupo se debateu a questão do uso telemóvel na escola, que é do ponto de vista dos alunos uma posição injusta da escola porque os alunos estão proibidos de utilizar mas os professores podem até sair da sala de aula para atender chamadas – esta duplicidade de critérios torna-se injusta. Apesar de isso, é notória a tolerância e a admiração dos alunos face aos professores e a valorização da sua figura, salientou a outra dinamizadora do grupo.

Um outro dinamizador salientou a importância da criação de espaços para troca de opiniões, onde as suas opiniões são tidas em conta.

Por último, um dos elementos do grupo dos professores referiu que é importante que ninguém se esqueça que a escola é um direito e não uma obrigação.

Documento 9: Resumo do Fórum Inter-Escolas

Tabela 7 – Análise dos temas abordados no fórum inter-escolas.

Questões	A avaliação pelas Crianças/ Jovens	A avaliação pelos adultos
Para ti, para que serve a escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender - Preparar o futuro - Educar 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de saber, cultura e conhecimento
O que gostas na escola? O que gostas nos professores?	<ul style="list-style-type: none"> - Relações entre pares - Espaços lúdicos e de partilha - Relações com adultos - Novas oportunidades - Bom equipamento - Comida - Actividades não escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Função dos professores é ensinar
O que mudavas na escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas regras - Relações com pessoal não docente - Obrigatoriedade da Escola - Relações entre pares - Falta de espaços/momentos lúdicos - Dinâmica em algumas aulas - Duração aulas - Alguns espaços na escola (mais criativos) - Comida 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior articulação com as famílias - Diminuir carga horária dos alunos (manhã mais intensa e tarde mais lúdica) - Mais disciplina - Clarificação do papel do professor
Quais as tuas preocupações?	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção laboral - Questões monetárias - Questões escolares - Questões sociais 	
Quais são os teus sonhos?	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais - Lazer - Pessoais (casar, ter filhos) - Relações amizade 	
Se tu mandasses na escola, como é que ela seria?	<ul style="list-style-type: none"> - Alteração alguns espaços escola - Melhorar dinâmicas de algumas aulas - Criação mais clubes e ofertas não escolares 	

Documento 10: Fóruns no ano lectivo 2008/2009.

Tabela 8 – Resumo dos fóruns realizados no ano 2008/2009.

Data	Tema		Facilitadores
15-10-2008	Apresentação fóruns		Equipa dinamizadora
5-11-2008	Exclusão e discriminação	Tema partilhado por crianças e adultos	Equipa dinamizadora
19-11-2008	Educação sexual e métodos contraceptivos	Tema não curricular	Elementos externos - Enfermeiras Centro Saúde
17-12-2008	Solidariedade	Tema partilhado por crianças e adultos	Elemento externo – Padre da Freguesia
14-01-2009	Avaliação e planeamento dos fóruns		Equipa dinamizadora
21-01-2009	Banco do Tempo	Tema proposto por adultos	Elemento externo – Investigadora da UA
4-03-2009	Animação	Proposta dos jovens	Equipa dinamizadora
18-03-2009	Viver em Segurança	Tema não curricular	Elementos externos - 2 elementos da Escola Segura
13-05-2009	Avaliação fóruns e Discriminação		Equipa dinamizadora
03-06-2009	Banco do Tempo	Tema partilhado por crianças e adultos	Turma 6ºB e a investigadora da UA

Documento 11: Fóruns no ano lectivo 2009/2010.

Tabela 9 – Resumo dos fóruns realizados no ano 2009/2010.

Data	Tema
28-10-2009	Planeamento dos fóruns: sugestão de temas, modo de divulgação dos fóruns e local de realização dos mesmos Preparação questionário sobre necessidades ocupação tempos livres dos alunos
17-11-2009	Análise dos temas propostos
24-11-2009	Elaboração de cartazes de divulgação dos fóruns
5-01-2010	Definição espaços cartazes; decisão temas, regras funcionamento fóruns (a partir desta data registo em forma de acta feita por 2 dos participantes – adultos ou crianças)
12-01-2010	Elaboração dos cartazes
19-01-2010	Preparação do fórum sobre tabagismo – pesquisa de informação sobre o tema
26-01-2010	Preparação do fórum sobre tabagismo – visualização de powerpoints e vídeos sobre o tema
27-01-2010	Tabagismo
23-02-2010	Avaliação do fórum temático. Planificação do próximo fórum
02-03-2010	Preparação do fórum de karaoke
03-03-2010	Fórum de animação com karaoke
09-03-2010	Avaliação do fórum de animação
16-03-2010	Despedida de um aluno
23-03-2010	Reflexão sobre indisciplina e o papel da Provedoria